



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Didaktik der Berufsbildung von Lehrerinnen
und Lehrern

Lehrerbildung für eine neue Schule

Lehrerbildung und Schulentwicklung

12. Jg. Heft 3/1994



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 12

HEFT 3

JULI 1994

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 Sekundarlehramtes
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 Füglistler, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,
Kirchlindachstrasse 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, Längenrüpstrasse 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

Textherstellung auf Apple Macintosh

Editorial	<i>Kurt Reusser, Peter Füglistner, Heinz Wyss,</i>	267
Schwerpunkt:	Didaktik der Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern	
Urteilkraft in der Lehrerbildung	<i>Roland Bätz</i> Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum	269
Pädagogik als Unterrichtsfach	<i>Lucien Criblez & Christine Hofer</i> Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion	279
Lehrstoffe und Lehrmittel	<i>Ueli Jurt, Barbara Müller Gächter, Hanspeter Müller Urs Pfister & Heini Summermatter</i> Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien	288
Didaktik der Didaktik	<i>Michael Fuchs</i> Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder?	294
Lehrerbildung für eine neue Schule	<i>Heinz Wyss</i> Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule	302
Lehrerbildung und Schulentwicklung	<i>Alois Niggli</i> Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht	324
Veranstaltungs- berichte	<i>Heinz Wyss</i> Qualitätsansprüche - Qualitätssicherung in der Lehre- rinnen- und Lehrerbildung. Tagung der Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen 1.-3.9.1994 in Basel	334
	<i>Robert Furrer</i> ATEE: Association for Teacher Education in Europe 19th Conference 4.-9.9.1994 in Prag	339
	<i>Vreni Schenkel</i> Tagung der Leiter und Leiterinnen von Langzeit- bzw. Intensivfortbildungen 15.9.1994 in Köniz/Bern	342
Buchbesprechungen	<i>Hans-Ruedi Schärer</i> KLICPERA, Ch. & GASTEIGER-KLICPERA, B. (1993) Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten	344
	<i>Margreth Hofstetter</i> MEYER, W.-U., SCHÜTZWOHL, A. & REISENZEIN, R. (1993) Einführung in die Emotionspsychologie, Band I	345

	<i>Andreas Chiquet</i>	347
	HERRLITZ, H.-G. & RITTELMEYER, Ch. (Hrsg) (1993) Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur	
Zeitschriftenspiegel		349
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	352
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	355
Kurznachrichten		358
SGL-Teil	Stellungnahme der SGL/SSFE zu den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen	362
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag C

	<i>Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Société Suisse pour la Formation des enseignantes et des enseignants</i>
Adresse der Geschäftsstelle seit 1.7.1994:	
Geschäftsstelle SGL/BzL Frau Eveline Schneuwly-Vauthier Universität Bern Muesmattstrasse 27 3012 Bern Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20	

Editorial

Seit einiger Zeit ist viel von der Bedeutung der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung und von der Notwendigkeit der Aus- und Fortbildung ihrer Lehrkräfte die Rede. Was dabei im Hintergrund bleibt, wenn nicht vernachlässigt oder gar vergessen wird, ist die Tatsache, dass die berufsbildenden Fächer in der Lehrerbildung insgesamt - das heisst auch die Pädagogik, die Pädagogische Psychologie und die Allgemeine Didaktik - ihre fachdidaktische Dimension, das heisst ihre spezifischen Probleme der Konstitution des Unterrichtsgegenstandes, der Vermittlung und der Praxiswirksamkeit aufweisen. Dass die Erkenntnis dieser Sachlage auch den Seinsgrund der *Beiträge zur Lehrerbildung* darstellt, konnte man lange Zeit am oftmals missverstandenen, schliesslich - weil als zu schwerfällig empfunden - nach zehn Jahren abgeschafften Untertitel *Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung* ablesen.

Die vier Aufsätze des Schwerpunktteils des vorliegenden Heftes, darunter drei Beiträge, die sich auf im Rahmen einer Lehrveranstaltung am Institut für Pädagogik der Universität Bern durchgeführte kleinere Umfragen beziehen, befassen sich mit der *Didaktik der Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern*.

Aus dem (aus der Situation der Bundesrepublik heraus verfassten) Beitrag von *Roland Bätz* "Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum" spricht einerseits die Sorge um die Reputation der Theorie als der wissenschaftsgestützten Reflexion für den Lehrerberuf, andererseits die Sorge, dass angehende Lehrkräfte bei der Ausbildung beruflicher "Urteilkraft", das heisst im Bemühen, ihr angeeignetes theoretisches Wissen in ein praktisches Können umzuformen, allein gelassen werden. So dienen Schulpraktika nicht der theoriegeleiteten Einübung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (dem "didaktischen Exerzitium", lässt sich mit Heimann sagen), und damit der Sensibilisierung und Schärfung des professionellen theoretischen Problembewusstseins, sondern würden Lehrerstudentinnen und Lehrerstudenten in als "persönliche Parzellen" der Identitätsfindung eingerichteten Praktika sich selbst und damit ihrem verfügbaren "Vorrat an alltagspraktischen kommunikativen und kooperativen Fertigkeiten" überlassen.

Im ersten von drei aufeinander bezogenen Beiträgen, mit dem Ziel verfasst, die Diskussion "über Funktion und Inhalte der berufsbildenden Fächer" anzuregen, konstatieren *Lucien Criblez* und *Christine Hofer* zu Recht, dass unser Wissen über die Praxis der berufsbildenden Fächer in der Lehrerbildung der Schweiz gering ist. Die Resultate dreier empirischer Erkundungen vor Augen entwickeln sie sieben Hypothesen zur Situation des Unterrichtsfaches Pädagogik in der Lehrerbildung. Darunter findet sich die provokative These (eigentlich sind es deren zwei!), "die Psychologisierung der Berufsbildung" habe "im Zusammenhang mit einer Krise im Selbstverständnis der Pädagogik zu einer Aushöhlung des Faches Pädagogik geführt".

Über eine dieser empirischen Erkundungen berichten sodann *Ueli Jurt*, *Barbara Müller Gächter*, *Hanspeter Müller*, *Urs Pfister* und *Heini Summermatter*. Im Rahmen ihres Studiums haben sie 26 Seminarlehrkräfte schriftlich über aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik befragt und sind dabei auf interessante Gemeinsamkeiten der Stoffauswahl und der verwendeten Lehrmittel gestossen.

Auf die Ergebnisse dieser Studie greift *Michael Fuchs* in seinem Beitrag "Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder?" zurück. Er moniert, dass das Vorhandensein von Standardthemen und Standardliteratur noch wenig über den generellen Zustand des Faches Didaktik, insbesondere seine Praxiswirksamkeit, auszusagen vermöge. Noch

immer, so Fuchs, bleibe zu untersuchen, "wie Didaktik in der Schweiz unterrichtet" wird, eine Aufgabe, die mit dem öffentlichen Austausch von Didaktikkonzepten, zum Beispiel in den BzL, in Angriff genommen werden sollte.

Mit den Herausforderungen, die sich aus der gegenwärtigen Strukturdiskussion in der Lehrerbildung für die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern ergeben, befassen sich die beiden weiteren Beiträge der vorliegenden Nummer.

Vom Material her ebenfalls auf einer universitären Lehrveranstaltung basierend, fasst *Heinz Wyss* in seinem Beitrag "Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule" zusammen, wie Zürcher Pädagogik-Studierende, die allesamt kürzer oder länger an unterschiedlichen Schulen unterrichtet haben, und die wohl dereinst in der Lehrerbildung als Lehrende anzutreffen sein werden, ihr künftiges professionelles Rollenverständnis reflektieren.

Alois Niggli schliesslich beschreibt in seinem aus dem Kanton Freiburg stammenden Praxisbericht "Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung" Möglichkeiten, wie sich durch gemeinsames projektartiges Tun Anliegen der Schulentwicklung in die Lehrergrundausbildung integrieren lassen.

Gegenwärtig werden in der Schweiz Strukturveränderungen in der Lehrerbildung eingeleitet, die man vor zehn Jahren weder in ihrem Ausmass noch in ihrer Ausrichtung für möglich gehalten hätte. Dass die in unüblichem helvetischem Tempo vorangetriebenen Veränderungen nicht ausschliesslich und rasch *nur* zu den erwarteten Qualitätsverbesserungen führen werden, sondern dass nebst dem Auftreten unerwünschter Nebenwirkungen auch mit Verlusten zu rechnen ist, gehört zu jedem tiefgreifenden Reformprozess. Nur führen Spekulationen darüber naturgemäss nicht überall zu den selben Ergebnissen. Sicher ist, dass die gegenwärtige Diskussion um die Schaffung Pädagogischer Hochschulen nicht nur Hoffnungen ausgelöst, sondern auch Ängste geweckt und zu Blockierungen geführt hat. Die *Beiträge zur Lehrerbildung* als Informationsorgan und Forum der Meinungsbildung haben in den vergangenen Jahren wichtige kantonale und interkantonale Reformbestrebungen verfolgt und systematisch Raum gegeben zu deren - kontroverser - Erörterung. Damit die längst noch nicht abgeschlossene Diskussion auch weiterhin ihre - kontroverse - Fortsetzung findet, sind weitere Beiträge willkommen.

Kurt Reusser, Peter Füglistler, Heinz Wyss

Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum

Roland Bätz

Es nützt das ganze Wissen den Lehramtsstudenten nichts, wenn sie nicht darin eingeübt werden, dieses in ein Können überzuführen. Zwar erscheinen für den Umgang mit Theorie die Praktika grundsätzlich geeignet, aber der faktische Betrieb verfehlt weitgehend ein solches Ziel¹. Das hat Folgen. Die Reputation der Theorie für den Lehrerberuf steht auf dem Spiel. Das Unterrichten bleibt ohne Reflexion. Mit dem Begriff der Urteilkraft wird in praktischer Absicht versucht, das Verbinden von Theorie und Praxis als trainierbar vorzustellen.

1. Lehrer

besitzen viele Fertigkeiten. Sie beurteilen, beraten, und sie sollen vor allem Unterricht halten können (Bauer/Burkard 1992, S.193ff.). Was sie auch tun, in jedem Fall ist zum praktischen Einsatz von Theorie oder von wissenschaftlichem Wissen das gefordert, was wir nach Kant "Urteilkraft" nennen wollen. So beschäftigen wir uns im folgenden anhand des Praktikums mit dem Übergang vom theoretischen Wissen zum konkreten Können beim Unterrichten. Wir werden dabei die Gelegenheit ergreifen, einführende Gedanken zum ästhetischen Unterrichten vorzutragen. Auch hierbei treffen wir auf Urteilkraft. Doch legen wir zunächst dar, warum wir überhaupt für Theorie und wissenschaftsgestütztes Unterrichten sind (vgl. dazu auch Luhmann/Schorr 1976, S.248).

2. Unterricht

ist (bei uns und heutzutage) ein institutionalisiertes, organisiertes, rechtlich verfaßtes, wirtschaftsabhängiges und (deswegen und aus eigenen Wissenschaftsgründen ein) wissenschaftsdurchdrungenes Lehr- und Lernmittel (vgl. Schulz 1989; Merz 1989, S.59). Lehrer, Schüler und schulisches Lehren und Lernen sind Gegenstände von Forschung und Theorie (vgl. dazu Ingenkamp u.a. 1992). Der wissenschaftliche Zugriff zeitigt allerdings Probleme (Bätz 1994). Auch wird manchen Überlegungen, nur weil sie nicht den faktisch geltenden Theorien und Methoden zugehören, allein deswegen kein Wert (mehr) zugeschrieben. Dabei brauchen wir die Wissenschaft. Wir reden nicht der "klassischen Verschwierigungsthese" (Neumann 1985, S.91) das Wort. Nicht weil "um uns herum alles immer komplexer und schwieriger wird", brauchen

¹ Die hier herangezogenen Untersuchungen gelten für die Bundesrepublik Deutschland. Es ist das Lehramtsstudium mitsamt der Regelung der Praktika nicht einheitlich organisiert (vgl. Händle 1989, S. 938ff.). Zum Beispiel gilt für Bayern, daß die Bewerber für die Lehrämter an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, beruflichen Schulen und Sonderschulen (mindestens) ein (je fünfzehntägiges) schulpädagogisches und fachdidaktisches Blockpraktikum und ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (während des Semesters einmal jede Woche) abzuleisten haben. Die Bewerber für das Lehramt an Gymnasien (mindestens) ein (achtzehntägiges) Blockpraktikum und ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum. Aufgabe und Ziel der Praktika ist die Einführung des Studierenden in die Schul- und unterrichtliche Fachpraxis. Nach Unterrichtsbeobachtungen sollen Unterrichtsversuche geplant und durchgeführt werden. Praktikumslehrer leiten die Studierenden an.

wir zur Beschreibung und Analyse von Unterricht die Wissenschaft, sondern weil wir Unterrichten kritisierbar halten wollen. Nur durch die Wissenschaft hindurch gelangen wir zu Verbesserungen (vgl. aber ebd., S.99ff.). Wir wollen "unser unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher [...] gestalten und uns frei [...] machen von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommenkommens, jeglicher Art von didaktischem Dogmatismus und nicht zuletzt von den Zufällen, die unser pädagogisches Handeln in jedem Augenblick bedrohen" (Heimann 1976, S.143).

3. Lehramtsstudenten

(aller Lehrämter) geben oft als Grund ihres Studiums an, sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen und Umgang mit Menschen haben zu wollen. Wir treffen aber im Unterricht nicht blank auf Kinder, Jugendliche und Menschen, sondern auf Schüler und Lehrer. Es gelten für das Unterrichten eigene Regeln, nicht die des Gesprächs auf der Straße, nicht die der Freundschaft. So darf das Lehrstudium Naivität nicht festigen. Diese wollen wir vielmehr in eine professionelle Einstellung aufheben (vgl. Bauer/Burkard 1992, S.213). Deswegen erscheint es uns verfehlt, das praktische und theoretische Einführen in den Lehrerberuf auf der Basis des Menschseins beginnen zu wollen (vgl. Nicklis 1988, S.13; Merz 1989, S.43f.). Auch irritieren uns Passagen, die "die systematische 'Erinnerung an sich selbst'" zu einem vordringlichen Programmpunkt der Lehrerbildung machen wollen, ebenso Forderungen an Studienanfänger, zuerst Aussprachen über "Ängste und Probleme, Hemmungen und Nichtigkeitsgefühle" führen und erst einmal die "gegenwärtige Praxis als Teil vergangener Praxis" verstehen zu sollen (Homfeldt/Schulz 1991, S.136f.). Wir setzen unseren Schwerpunkt anders. Lehrer müssen in der Lage sein, Unterricht zu begründen (vgl. auch Neumann 1985, S.113). Dazu verhilft die Wissenschaft mit generalisierbarem didaktischen Wissen und Methoden (Luhmann/Schorr 1976, S.264). Es muß gezeigt werden (können), daß der besondere Unterrichtsvollzug einem allgemeinen Wissen entspricht, das in Können überzuführen an Ort und Stelle gefordert ist. Wir haben die Befürchtung, daß mit der Betonung von Mensch und Beziehung, von Atmosphärischem und Emotionalem die Aufgabe, Unterricht wissenschaftlich gestützt zu halten, kleingeschrieben wird, daß ein sogenanntes lebendiges Interesse am Wachsen und Werden die Verpflichtung überspielt, konkretes Unterrichten rational verteidigen zu müssen. Lehrerbildung soll nicht zu der Meinung verführen, daß Unterricht sich in einem Miteinander von erwachsenen und nichterwachsenen Menschen erschöpft, daß sich Unterrichten mit einem Vorrat alltagspraktischer kommunikativer und kooperativer Fertigkeiten bewerkstelligen läßt (vgl. dazu Hänsel 1989). Ohne Wissenschaft gäbe es keine Hinweise zur Verbesserung des Unterrichtens, die viel mehr wären als geschicktes Erraten von Gründen (vgl. Heimann 1976, S.152). Unterricht ohne wissenschaftliche Theorie wäre nur individuell, nur auf konkrete Personen oder akute Situationen bezogen, zu verteidigen. Es fehlte die Möglichkeit der überprüfbaren und verbindlichen Verallgemeinerung (vgl. ebd. S. 121). Es wäre die Vorstellung dann nicht fremd, beim Unterrichten wirkten allein Fortuna und Genie.

Damit ist der Didaktik ein Problem geschaffen. Wenn wir für wissenschaftliche Theorie sind, weil wir eine begründete Praxis haben wollen, dann müssen wir auch angeben können, wie Theoretisches praktisch werden kann. Ohne theoretisches Wissen gäbe es nicht das Problem des Übergangs in die Praxis. Wir hätten stattdessen nur "Praxis".

4. Im Streit von Theorie und Praxis

müssen wir also Position beziehen und stimmen *Goethe* nicht zu, der einmal von Theorien abrät, weil sie "gewöhnlich Übereilung eines ungeduldigen Verstandes [sind], der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschleibt" (1989, S. 440). Der meint, daß es das "Höchste wäre: zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist" (ebd., S. 432). Es wird andernorts auch gesagt, man mache die Notwendigkeit einer Theorie für die Praxis bloß glauben. Man versuche zu kaschieren, was in Wirklichkeit nicht zu ändern ist, daß wir nämlich für die stets besondere Praxis kein wissenschaftliches Wissen haben können. Wir müssen mit Nichtwissen leben (können). Daher wäre die Rede von der Verschränkung von Theorie und Praxis ein "Ausweichmanöver" oder eine "Ersatzdebatte" (vgl. dazu *Langewand* 1989, S. 1526). Wir wissen, daß wir (auch) in Sachen Unterricht nicht alles theoretisch wissen (können), vermeiden aber den "Überforderungsfehlschluß" (*Zimmerli* 1993, S. 12), der darin bestünde, deshalb von der Mühe mit der Wissenschaft und Praxis überhaupt zu lassen. Das Praktikum verliert unserer Meinung nach auch nicht an Authentizität, es droht kein Erfahrungsverlust, wie zum Beispiel *Giesecke* (1985, S. 49f.) befürchtet, wenn wir das Integrieren von Theorie und Praxis zu seinem Gegenstand machen. Wir nehmen durch Wissenschaft dem Subjekt "Praktikant" nichts weg, wir fügen stattdessen der Praxis die Möglichkeit der Verbesserung hinzu.

Es gilt, sich als Lehrer durch seine "Urteilkraft" berühmt zu machen, wie *Montaigne* fordert (1992, S. 264). Er sagt auch, "daß man auf die Wissenschaft nicht so viel, als auf die Urteilkraft, zu sehen hat: weil diese wohl ohne iene, iene aber nicht ohne diese seyn kann" (ebd., S. 229). Dieses sehen wir nicht genauso. Aber wir lassen uns streng darauf verweisen, daß zu dem (allgemeinen) Wissen auch das (konkrete) Mit-Wissen-Umgehen-Können gehören soll. Die Aufgabe ist, die Studenten im Erfassen der "didaktischen Situation" zu üben (*Klingberg* 1989, S. 93), eine Lösung dafür zu finden, daß der besondere Unterrichtsvollzug aus einer allgemeinen Theorie zwar "unableitbar" ist (*Luhmann/Schorr* 1976, S. 262), gleichwohl Unterrichthalten nach wissenschaftlichen Vorgaben gelingen soll. Sicher ist, wir können den Schritt von der Theorie in die Praxis nicht wie ein Wissen um Lebensdaten lehren und lernen. Es besteht aber auch kein Anlaß zu meinen, wir hätten es bei der Urteilkraft mit "Eingebung oder Gnade" (*Mittelstraß* 1989, S. 41) zu tun. Wir sehen den Übergang von der Theorie ins Können, vom Allgemeinen in die besondere Praxis als ein produktives Können an, das als ein philosophischer Gegenstand durch Reflexion über Verstand und Vernunft, Theorie und Praxis konstituiert worden ist, und als Lehrgegenstand trainiert werden kann.

5. Ohne Urteilkraft

gelangt keine Wissenschaft in die Praxis. Wird Urteilkraft nicht eingeübt, droht wissenschaftsloses Unterrichten. Mit dem Verweis auf "Urteilkraft" schlägt *Kant* eine Orientierung der Praxis an der Theorie, eine theoriestabilisierte Praxis, vor. "Daß zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Übergangs von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Actus der Urteilkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht" (1983, S. 127). Uns scheint für die Urteilkraft die Metapher vom (möglicherweise riskanten) Sprung über den Graben, der die Theorie von der Praxis trennt, und der nicht einfach aufzuschütten ist, zutreffend. Es gelte als definitorische Beschreibung: Urteilkraft ist "der Schritt vom

Wissen zum Können, für den es keine Instruktionen gibt, vom Allgemeinen zum Konkreten, für den es keine Regeln gibt, vom gelösten Problem zum ungelösten, von einer Einsicht zur anderen" (*Mittelstraß* 1989, S. 57).

6. Wie groß ist die Chance

im faktisch betriebenen Praktikum, Unterrichten und Wissenschaft, Praxis und Theorie, das Besondere und das Allgemeine zu verbinden? Wie groß ist die Chance für das Praktikum, sich diesbezüglich als Teil einer wissenschaftsbestimmten Lehrerbildung zu zeigen? Nicht so groß, das muß man sagen (vgl. *Luhmann/Schorr* 1976, S. 263). Allerdings ist die Lage, was zum Beispiel in Bayern die Pflege der Praktika durch die Universität betrifft, "facettenreich" (*Sacher* 1988, S. 141). Hier ist die persönliche und wissenschaftliche Betreuung der studienbegleitenden Praktika im allgemeinen besser als diejenige der Blockpraktika (ebd., S. 175). Für die Studenten des Lehramts an der Grund- oder Hauptschule wiederum ist die Fürsorge bei den Blockpraktika größer als bei den Blockpraktika der übrigen Lehrämter (ebd., S. 142). Und die kleinen Universitäten kümmern sich zum Teil intensiver um die Praktika allgemein als die großen (ebd., S. 172). Dagegen scheint eine Nachbereitung der Praktika überhaupt unüblich zu sein (ebd., S. 137). Vom Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien ist zu schweigen. Es handelt sich um eine "Fehlkonstruktion" (ebd., S. 150). Und so läßt - insgesamt gesehen - die Begleitung durch die Hochschule "erheblich zu wünschen übrig" (ebd., S. 175). Die Lage ist nicht nur in Bayern so (vgl. *Hänsel* 1992, S. 16). Es gilt generell, daß sich die schulpraktischen Studien als recht problembehaftet erweisen. "Sie sind insofern ein Fremdkörper im Studium, als sie eher unverbunden neben den theoretischen Teilen herlaufen und kaum in einer sinnvollen und für die Studierenden wahrnehmbaren Beziehung zu ihnen stehen" (*Sacher* 1988, S. 174). Natürlich ist nicht ausgeschlossen, daß das Praktikum Eindrücke hinterläßt, die zu einer Strukturierung des theoretischen Studiums unter dem Gesichtspunkt der Praxis führen. Die Frage ist, ob "dies in 'wissenschaftlich begründetes Handeln' einmündet" (*Sandmann* 1985, S. 141; dazu auch ders. S. 142ff.; *Sacher* 1988, S. 144; *Fromme* 1983, S. 152ff.; *Führ* 1993, S. 211f.). Die objektive Funktion der Praktika, so muß befürchtet werden, ist das Stabilisieren der Meinung, daß Theorie, die wenig relevant sei, zur Universität, und Praxis, die hohen Gebrauchswert habe, zur Schule (zum Unterricht) gehöre, daß das eine zur Befriedigung der universitären Prüfer, das andere kraft eigener (und zwar "praktischer") Kompetenz erledigt werden müsse (vgl. dazu *Liebrand-Bachmann* 1981, S. 276; *Händle* 1989, S. 949; *Schröder/Wildt* 1985, S. 3).

7. Praktikanten sind im Praktikum

auf sich gestellt. Sie sind unsicher bezüglich der Erledigung ihrer Aufgaben. Sie sind zwar zusammen mit den Praktikumslehrern dabei, auftretende Schwierigkeiten zu überwinden (vgl. *Fitzner* 1979, S. 276; *Sandmann* 1985, S. 133). Und sie tun dies auch erfolgreich (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 10; *Sacher* 1988, S. 124, 144f., 148). Der Erfolg allerdings ist ein fragwürdiger, weil diese Probleme, die gelöst werden, nicht extra angelegt sind, weil hinter ihrer Bewältigung nicht das ausdrückliche Konzept steckt, das die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zum Inhalt hat (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 17). Die faktisch auftretenden Widrigkeiten bringen, um es anders zu sagen, die Praktikanten nicht in eine produktive, dem wissenschaftlich gestützten Unterrichten nützliche Krise, die nach einer Beschreibung, Analyse und Kritik durch Verbesserung aufgehoben werden würde (vgl. *Schröder/Wildt* 1985, S. 32f.; *Hänsel* 1992, S. 18). Praktikanten haben andere Schwierigkeiten als die, die sie unserer Meinung nach haben sollten. Sie haben keine mit der Wissenschaft und Praxis,

mit dem Allgemeinen und Besonderen, mit dem Schritt vom gelösten zum ungelösten Problem, mit dem Sprung von einer Einsicht zur andern, kurz - die Praktikanten haben keine Schwierigkeiten mit dem schöpferischen Können "Urteilkraft". Es ist stattdessen die brennende, dringende, vordringliche, unmittelbare Situation allein, die zu Reaktionen reizt (vgl. *Fitzner* 1979, S. 219).

Die Praktikanten wollen es allen recht machen. Sie meinen es gut mit den Schülern, die sie zu Kindern, Jugendlichen und Menschen machen, um so auf ein Repertoire zurückgreifen zu können, von dem sie glauben, sie hätten es parat. Sie folgen dem Praktikumslehrer, den sie zum Erwachsenen machen und als Autorität gelten lassen (vgl. *Fromme* 1983, S. 152ff.). Sie greifen auf ihre kommunikativen und kooperativen Fertigkeiten zurück. Oder auch: sie kopieren den "Meister" (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 15; *Nickliss* 1988, S. 89). Weniger rational-wissenschaftliche als vielmehr "affektive Bindungen an Personengruppen [...] und [...] personell bestätigte Interaktionsstrukturen" lenken und leiten die Praktikanten (*Neumann* 1987, S. 207). Eine Reflexion der Bedingungen seiner Situation muß der Studierende nicht anstrengen, "er braucht [sein Praktikum] nur zu erleben und mitzuerleben, um [...] Erfolg zu erreichen. Auch die Übereinstimmung mit der Klasse und mit dem Betreuungslehrer ist in dieser Hinsicht auf individuelle Bewährung angelegt" (*Fitzner* 1979, S. 326f.). Praktika sind als individuell-persönliche Tests beschreibbar (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 13; dazu auch *Fromme* 1983, S. 152ff.; *Nickliss* 1988, S. 89; *Neumann* 1987, S. 207).

8. Die "Urfrage des Lehrers"

(*Heimann* 1976, S. 116) modifiziert der Praktikant und fragt: "Wie bestehe ich das Praktikum?" Diese Frage, aus der akuten Praxis für die akute Praxis, wird ohne Wissenschaft, "praktisch" also, beantwortet (vgl. *Fitzner* 1979, S. 278). Keineswegs wird das Schulpraktikum als "Brückenelement" zwischen Theorie und Praxis angesehen oder als Feld der Prüfung des Bezugs von Allgemeinem und Konkretem, "sondern als ein berufsbezogenes 'Überlebenstraining im Schulalltag'" (*Wittenbruch* 1985, S. 12; ähnlich *Fitzner* 1979, S. 279). Wir sind nicht dafür, daß die Praktikanten vom Unterricht im Sinne einer "Gemeinschaft" denken (*Fitzner* 1979, S. 277). Wir wollen keine Ausbildungseffekte derart, daß Unterrichten als "persönliche Begegnung" und das Klassenzimmer als "persönliche Parzelle" verstanden werden (*Wittenbruch* 1985, S. 13). Weil "der Praktikant ein [...] individuelles 'Überlebensproblem' zu lösen sucht" (*Fitzner* 1979, S. 279), steht er der Universität als Adressat einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nicht zur Verfügung. Und weil er (im Normalfalle und theorielos) sein Praktikum besteht, verwirkt die Theorie ihre Bedeutung. Die Distanz zwischen Hochschule und Schule verhärtet sich in den Köpfen der künftigen Lehrer. Wir müssen feststellen, das, was von Praktikanten getan wird, ist eher als ein Mittel der Bewältigung subjektiv empfundener Herausforderungen zu charakterisieren, denn als Teilstück einer an der Verbindung von Theorie und Praxis orientierten Lehre. Die faktischen Praktika sind keine Übungssituationen für Urteilkraft.

9. Sind die Praktikumslehrer

am faktischen Zustand schuld? Weit weniger als die äußeren Umstände. "Daß die Studierenden unter den gegenwärtigen Bedingungen doch einigen Gewinn aus den Praktika ziehen, ist offenbar in der Hauptsache das Verdienst der sie betreuenden Lehrer" (*Sacher* 1988, S. 177). Sicher, es ist Kritik fällig (ebd., S. 177f.; vgl. auch *Nickliss* 1988, S. 89f.). Aber überwiegend ist die nicht aufgebrochene und nicht fruchtbar ge-

staltete Ausbildungsstruktur und -tradition als Ursache auszumachen. Es werden die organisatorische Trennung (der Lehrerbildung in Studium und Referendariat), die Diskrepanz bei Zielen und Inhalten, der Mangel an Zusammenarbeit zur Überwindung angemahnt (*Wittenbruch* 1985, S. 20ff.; *Fitzner* 1979, S. 218). Zufälligkeit und Willkür in der Lehrerbildung werden festgestellt. Nicht nur ihrem Vollzug, sondern auch ihrer Forschung und Theorie mangelt es an Rationalität (*Liebrand-Bachmann* 1981, S. 123). Daraus entnehmen wir, daß die "Einlösung des Anspruchs der Hochschule, Theorie und Praxis zu verschränken, den *Studenten* überlassen" bleibt (*Fitzner* 1979, S. 218; auch *Schröder/Wildt* 1985, S. 6). Die Chance der Erarbeitung des gelingenden Zusammenspiels von allgemeiner Theorie und konkreter Praxis oder der Einübung von Urteilskraft ist schon deswegen gering, weil der Gegenstand "Wissenschaft und Praxis beim Unterrichten" als eigener Lehrgegenstand der Praktika nicht konstituiert und seine Explikation als Aufgabe der Schule *und* der Universität nicht extra verabredet ist.

10. Gleichwohl

könnte das Praktikum ein geeigneter Ort des Trainings sein. Die Praktika könnten "der Konkretisierung und Veranschaulichung von Theorie und der Sensibilisierung des theoretischen Problembewußtseins dienen" (*Sacher* 1988, S. 144). Es wäre dort möglich, Urteilskraft (mindestens) anzubahnen. Sie könnten der Ermöglichungsgrund einer theoriebestimmten Ingriffnahme der Praxis sein. Uns - in Bayern - erscheint insbesondere im schulpädagogischen Blockpraktikum ein ausbaufähiger Rahmen vorgegeben (vgl. dazu *Merz* 1989, S. 37). Relativ frei von fachdidaktischer Verpflichtung, aber selbstverständlich nicht von spezifischem Stoff entbunden, sollte mit Hilfe der Praktikumslehrer und mit größerem Einsatz der Universität eine Konzentration auf "Theorie und Praxis" erfolgen. Schließen wir noch an, daß uns organisatorische Verbesserungen des Lehrstudiums insgesamt zupaß kämen. Die können wir aber hier nicht behandeln (vgl. dazu *Fromme* 1983, S. 72ff.; 134ff.; *Schröder/Wildt* 1985, S. 35; *Rosenbusch/Sacher/Schenk* 1988; *Hänsel* 1992; *Bastian/Köpke/Oberliesen* 1993).

11. An einem Beispiel

wollen wir unseren Gegenstand demonstrieren. Wir wählen eine methodische Grundfigur des Unterrichts, und zwar das Darbieten, zu dem zum Beispiel die didaktischen Handlungen "Vormachen", "Vorzeigen", "Vorführen", "Vortragen" gehören (*Klingberg* 1989, S. 259ff.). Derjenige, der behauptet, er besitze die Fertigkeit des Darbietens, kann die Beweislast nur dadurch abtragen, daß er das Darbieten aktualisiert. Gelingt ihm diese Ausführung innerhalb einer Bandbreite (sagen wir:) von "ausreichend" bis "sehr gut", dann ist seine Behauptung wahr; er kann, was er behauptet. Praktikanten müssen also, wenn sie Lehrer werden wollen, die Fertigkeit "Darbieten" (als Mittel) besitzen, um gesetzte Unterrichtszwecke herbeiführen zu können. Wir legen Wert darauf, daß das Darbieten nicht als schon durch den Alltag verfügbar angesehen wird, sondern daß es gemäß der didaktischen Theorie aktualisiert werden muß. Daraus folgt, "Darbieten" muß mit Urteilskraft vergegenständlicht werden. Es muß das theoretische Darbieten-Wissen mit dem praktischen Darbieten-Können verbunden werden. Erläutern wir dies genauer an einem ausgebildeten Lehrer. Das Darbieten-Können wollen wir vom Darbieten-Wissen derart trennen, daß wir sagen, jemand, der weiß, wie etwas zu tun ist, kann über sein Können hinaus auch noch Auskunft (über sein Können) geben; er kann sein Können nicht nur (vgl. *Kledzik* 1980, S. 71). Er kann zum Beispiel über Vorteile des Darbietens beim Behandeln einer größeren Stoffmenge in relativ kurzer Zeit gegenüber der (methodischen Grundfigur

der) Erarbeitung reden. Oder er kann, weil er in der Theorie Bescheid weiß, Auskunft darüber geben, daß er beim Darbieten gleichzeitig auf drei Ebenen agiert. Nämlich auf einer Inhalts-, Regulations- und Beziehungsebene (vgl. *Rosenbusch* 1986, S. 55f.). Unser Lehrer sagt (das betrifft die Inhaltsebene), daß er beim Darbieten den Inhalt (der Darbietung) durch Anschaulichkeit, Gliederung, Logik der Gedankenführung und anderes mehr konstituiert. Er weiß, daß eine kluge Konstituierung die Arbeit der Schüler am Stoff befördern kann. Er weiß (das betrifft die Regulationsebene), daß er mit dem Darbieten auch ein Stück Prozeßplanung aktualisiert, er vermittelt (damit), er koordiniert (damit). Er (das betrifft die Beziehungsebene) gibt uns Auskunft darüber, daß man sich beim Darbieten nicht "verknoten" darf. Er weiß darüber Bescheid, daß eine mangelnde Integration von Gestik, Mimik, Stellung im Raum und anderer (nonverbaler) Zeigehandlungen mit dem Unterrichtszweck den Kontakt zu manchem Schüler stören oder unterbrechen kann. Unser Akteur weiß auch (das betrifft jetzt das Darbieten insgesamt), daß er, um das Darbieten mit Vorteil für die Schüler und das weitere Unterrichten einsetzen zu können, von seinem Darbieten-Wissen zum Darbieten-Können "springen" (können) muß. Er weiß, es gelingt ihm das Darstellen entsprechend des Standards nicht, wenn er nicht urteilskräftig sein Können mit seinem Wissen verbindet. Allerdings hat er für eine solche Verknüpfung seiner Theorie mit der Praxis keine Regeln, keine Instruktionen, "da für die Urteilkraft nicht immer wiederum Regeln gegeben werden können, wornach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde)" (*Kant* 1983, S. 127). Wir können also dem Lehramtsstudenten keine Anleitungen mitgeben. Wir sollten aber Übungssituationen "zum Springen" bereitstellen. Wer übt, dem werden wir zeigen (können), was urteilskräftiges Darbieten ist. Sagen wir allgemeiner, Praktikanten sollen insbesondere im schulpädagogischen Praktikum extra zum Training von Urteilkraft angehalten werden. Sie sollen dort Wissen zu einem Können machen. Sie erfahren dabei, daß ein Können ohne Wissen nur eine halbe Sache ist. Sie geraten (hoffentlich) in die Krise, weil sie merken, daß der Übergang von der Theorie zur Praxis mißraten kann. Sie erfahren, daß Wissen und Können extra zusammengebracht werden müssen, will man mit Begründung und erfolgreich tätig sein. Daß ein nützliches Unterrichten nur im Sprung vom Wissen zum Können, durch Urteilkraft also, zusammengehalten wird.

12. Verstoßen wir mit unserem Vorhaben

gegen die "schlichte [...] Naturtatsache der Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten in der Berufsaus- wie -einübung" (*Homfeldt/Schulz* 1991, S. 146)? Machen wir individuelle Subjekte, die Studenten, nur zu Objekten eines universitären Lehr- und Lernbetriebs (ebd. S. 135)? Versäumen wir den persönlichen Zuschnitt der Lehrerbildung (ebd., S. 134f.)? Das sehen wir nicht. Keineswegs erleidet eine Person bei der Lehrerbildung nach unserem Verständnis Verluste. Praktikanten müssen bestimmte Fertigkeiten erwerben, um als Lehrer vorgegebene Unterrichtszwecke erreichen zu können. An solcher "objektiver" Festsetzung kommt kein Lehramtsstudent vorbei. Subjektive Besonderheiten werden dabei aber nicht zugeschüttet. Mit knappen Bemerkungen über ästhetisches Unterrichten wollen wir dies ansprechen (vgl. dazu *Klingberg* 1989, S. 143ff.; auch *Aebli* 1987, S. 39ff.). Wir meinen, auch in diesem Falle Urteilkraft ins Spiel bringen zu können.

Wir unterscheiden eine aktuelle Handlung von ihrem Handlungsschema (vgl. dazu *Kamlah/Lorenzen* 1973, S. 95f.). Handlungsschemata stehen dem Handelnden als Repertoire zur Verfügung. Gelungene (aktuelle) Ausführungen eines Handlungsschemas sind gleichwertig, aber doch voneinander unterschieden (vgl. *Kambartel* 1989, S. 104f.). Eine gelungene Aktualisierung ist gleichwertig einer gelungenen anderen, wenn

sie, wie diese, als ein geeignetes Mittel angesehen werden kann, einen Zweck herbeizuführen. Gelungene Ausführungen unterscheiden sich aber in der Form oder Gestalt (ebd., S. 105). Oder wie wir auch sagen können: Gelungene unterrichtliche Tätigkeiten haben eine unterschiedliche "ästhetische Qualität" (Aebli 1987, S. 41). Wenn zum Beispiel unser schon einmal bemühter Akteur das Darbieten aktualisiert, um einen Schulzweck zu erreichen, gibt er dem Darbieten gleich auch (s)eine Form. Bei einem anderen Akteur hat das Darbieten (bei gleichem Zweck) eine andere Form oder Gestalt. Gleichwertiges Unterrichthalten ist in der Rhythmik, Proportion, Architektur und Dramaturgie ästhetisch qualitativ verschieden (vgl. Klingberg 1989, S. 146f.). Wir können diesen Unterschied in der Form oder der Gestalt darauf zurückführen, daß sich keine Tätigkeit bis ins kleinste festlegen läßt und daß Lehrer und Schüler lebendige Menschen sind.

Wir sagen nun allgemein von unserem Akteur, er wisse, daß er beim Aktualisieren des Handlungsschema "Unterrichthalten" diesem seine Form gibt (geben muß); er wisse darüber Bescheid, daß er die Herbeiführung eines Zweckes auch in bestimmter Weise formt (formen muß). Wir können dann von ihm fordern, daß er Verantwortung für seine Form übernehmen soll (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 105). Wir wissen nicht, ob der Lehrer Brecht's dazu in der Lage gewesen wäre. "Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich häßlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, mit diesem Versuch aber gescheitert war. Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zu voller Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antwort wußten. Beinahe noch mehr verhaßt machte er sich durch seine Gewohnheit, zwei bis drei Mal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiter lehrend, zermümmelte" (Brecht 1972, S. 42). Wir jedenfalls setzen, daß derjenige, der über Formen und Gestalten unterrichtlicher Kommunikation und Kooperation Auskunft geben kann, in der Lage ist, auch Verantwortung für (s)eine Form und Gestalt zu übernehmen. Derjenige, der Verantwortung übernommen hat, tut dann zweierlei. Einmal betreibt er das Gestalten nicht subjektiv-beliebig, denn das Formen des Unterrichthaltens hat dort seine Grenze, wo die Herbeiführung von Zwecken gestört oder verhindert wird. Zum anderen ist er um "Wohlgefallen" besorgt (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 114). Das wollen wir so normieren, daß wir sagen, wenn der Lehrer die subjektive Bedürftigkeit der menschlichen Lebewesen "Schüler" und "Lehrer", die er in seinem Unterricht vorfindet, berücksichtigt, dann bemüht er sich um Wohlgefallen. Diese Berücksichtigung hat die Schüler und auch den Lehrer selbst als Bedürfnissubjekte im Blick. Als Begründung dafür, daß Unterrichten wohlgefällig ist, wollen wir nicht akzeptieren, daß Wohlgefallen ein besonderes (kluges) Mittel zur Herbeiführung des Unterrichtszweckes sei. Die Herstellung von wohlgefälligem Unterrichten ist ein Zweck für sich selbst. Anders gesagt, sie ist zweckfrei insofern, als Wohlgefallen kein Mittel ist, einen Unterrichtszweck zu erreichen (vgl. aber Schippan 1977). Wohlgefallen trifft vielmehr "ein Bedürfnis ersten Ranges: nämlich nach unverkürztem kommunikativem Austausch von Menschen [...] aus Fleisch und Blut - eben als Bedürfnissubjekten" (Koppe 1983, S. 137). Wohlgefälliges Unterrichten, die ästhetische Qualität der unterrichtlichen Tätigkeit, die wir meinen, ist über den Schulzweck und Lehrer und Schüler hinaus die Berücksichtigung des Bedürfnissubjekts "Mensch".

Zwar haben wir kein wissenschaftliches Wissen von wohlgefälliger Form oder Gestalt, wie wir Wissen über die Nützlichkeit zum Beispiel von Sozialformen haben. Aber die Didaktik hat in jedem Fall (praktische) Erfahrungen darüber, was wohlgefällt. Wir machen den Vorschlag, von Urteilskraft auch im Fall des Formens und Gestaltens zu reden. Urteilskraft ist hier die steuernde Kraft des Übergangs von allgemeinen Formvorstellungen in das konkrete Gestalten des Unterrichts, ist der Übertrag einer Lösung

des Formproblems "Unterrichtsalten" auf eine neue Situation, ist der Schritt aus Erfahrungen, die man hat, in die besondere Praxis, in der Erfahrungen des Wohlgefallens erst noch zu machen sind. Es wird gedacht, daß Lehramtsstudenten, gerade im schulpädagogischen Praktikum, auch mit Ästhetischem zu beschäftigen sind.

13. Wir wissen,

variieren wir eine Aussage *Goethes* aus dem Wilhelm Meister: Die Summe des Lehrens und Lernens in Schule und Hochschule geteilt durch Wissenschaft und theoretisches Denken ergibt einen gar wunderlichen Rest. Haben wir über diesen auch nicht eigens geredet, so schätzen wir ihn keineswegs für gering. Gleichwohl, wir wollen uns im Praktikum nicht auf die "Eigenbewegung des Subjekts" (*Homfeldt/Schulz* 1991, S. 135) verlassen, auch nicht darauf, daß es der Ort "Schulklasse" schon richten werde. Wir setzen auf (wissenschaftliche) Theorie, (praktisches) Erfahrungswissen und Urteilkraft. Nur so hat das Unterrichten Aussicht, keine "Hantierung" zu werden, das ist nach Kant ein Tun, das, weil allgemeine und gesicherte Überlegungen fehlen, nicht einmal Praxis ist (1983, S. 127). Wir wollen, daß das Praktikum nicht ein "unkontrollierter Ausflug in die Schule oder ein unreflektierter Rückfall in das 'unmittelbare Praxiserlebnis' [ist], sondern ein Teil der Lehramtsstudien, auf den wissenschaftliche universitäre Lehrerausbildung nicht verzichten kann" (*Wittenbruch* 1985, S. 16).

Literatur

- Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Bastian, J., Köpke, A. & Oberliesen, R. (Hrsg.) (1993) Zur Revision der Lehrerbildung in Hamburg. *Dokumentation Erziehungswissenschaft*, 6. Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg. - Bätz, R. (1994) Wormold-Didaktik?! Eine Skizze didaktischer Wissenschaft und Praxis. *Pädagogik und Schulalltag*, 2, 252-260. - Bauer, K.-O. & Burkard, Ch. (1992) Der Lehrer - ein pädagogischer Profi? In H.-G. Rolff, u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 7 (S. 193-226). Weinheim und München: Juventa. - Brecht, B. (1972) *Geringe Forderungen der Schule. Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule* (S. 42-45). Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Fitzner, K.D. (1979) *Das Schulpraktikum als soziales System*. Weinheim und Basel: Beltz. - Fromme, H. (1983) *Schulpraktische Studien. Modelle und Formen der Praxisorientierung in der Lehrerausbildung*. Dissertation, Münster. - Führ, Ch. (1993) Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Beiheft, 195-198. - Giesecke, H. (1985) *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Goethe, J.W. (1989¹¹) *Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Herausgegeben von E. Trunz. *Schriften zur Kunst, Schriften zur Literatur, Maximen und Reflexionen. Bd. XII*. München: Beck. - Händle, Ch. (1989) Lehrerausbildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2 (S. 938-957). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. - Hänsel, D. (1989) "Kindgemäßheit". Programm einer Pädagogisierung der Schule. *Pädagogik*, 5, 30-35. - Hänsel, D. (1992) Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. *Die Deutsche Schule, Die Schule gestalten*, 2. Beiheft, 177-186. - Heimann, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Sammlung). Hrsg. u. eingel. von K. Reich & H. Thomas. Stuttgart: Klett-Cotta. - Homfeldt, H.G. & Schulz, W. (1991) Strukturmomente des Erfahrungsprozesses in der pädagogischen Ausbildung zum Lehrer. In H.G. Homfeldt (Hrsg.), *Ausbilden und Fortbilden* (S. 134-149). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. - Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillon, H., Wolf, B. (Hrsg.) (1992) *Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. 2*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1973²) *Logische Propädeutik*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut. - Kambartel, F. (1989) *Philosophie der humanen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Kant, I. (1983) *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Erster Teil). Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Sonderausgabe. Bd.9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Kledzik, S. M. (1980) *Das Problem einer erziehungswissenschaftlichen Terminologie*. Dissertation, Saarbrücken. - Klingberg, L. (1989) *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen. - Koppe, F. (1983) *Grundbegriffe der Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Langewand, A. (1989) *Theorie - Praxis*. In D. Lenzen (Hrsg.) *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2 (S. 1520-1527). Reinbek bei

- Hamburg: Rowohlt. - Liebrand-Bachmann, M. (1981) *Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerausbildung*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. - Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1976) *Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung*. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett. - Merz, G. (1989) *Das schulpädagogische Praktikum*. Frankfurt am Main: Lang. - Mittelstraß, J. (1989) *Der Flug der Eule*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Montaigne de, M. (1992) *Essais*. Erster Teil. Zürich: Diogenes. - Rumpf, H. & Diederich, J. (1984) *Lerner oder Menschen?* In *Jahresheft "Schüler"*. Jahresheft 2. *Kunst und Unterricht*, S. 33-36. Seelze: Friedrich-Velber-Verlag. - Neumann, D. (1985) *Tradition und Fortschritt in der Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. - Neumann, P. (1987) *Sozialisierungseffekte schulischer Praktika*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Nicklis, W.S. (1988) *Versuch einer Theorie der Lehrerbildung und der Gestaltwandel der Universität*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Rosenbusch, H.S. (1986) *Die Beachtung nonverbaler Kommunikation als Beitrag zur Kommunikationshygiene in Unterrichtsprozessen*. In H.S. Rosenbusch & O. Schober (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. - Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988) *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Sacher, W. (1988) *Praktika und Praxisbezogenheit im Studium*. In H.S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.) *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (S. 121-176). Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Sandmann, F. (1985) *Evaluation schulpraktischer Studien*. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag. - Schippan, G. (1977) *Ästhetische Aspekte des Lernens und der Arbeit im Unterrichtsprozeß*. *Potsdamer Forschungen*. Humboldt-Universität Berlin, Reihe C, Heft 30, 63-69. - Schröder, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (1985) *Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag. - Schulz, W. (1989) *Unterricht*. In Ch. Wulf (Hrsg.) *Wörterbuch der Erziehung* (S. 591-598). München: Piper u. Co. - Wittenbruch, W. (1985) *Schulpraktikum*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer. - Wünsche, K. (1993) *Tabus über dem Schülerberuf*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 369-381. - Zimmerli, W.Ch. (1993) *Einmischungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion

Lucien Criblez und Christine Hofer

Am Institut für Pädagogik der Universität Bern sind zwischen Frühling und Herbst 1993 kleinere 'Prospektivstudien' zu den Fächern Pädagogik, Psychologie und Didaktik in der Lehrerbildung entstanden. Längerfristiges Ziel ist es, die Lehrerbildung und insbesondere die berufsbildenden Fächer zum Gegenstand von Forschung zu machen, präziser: den Unterricht in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Didaktik zu evaluieren.¹

Die drei in diesem Zusammenhang entstandenen kleinen Studien² konnten nicht mehr als exemplarische Vorstudien sein, die mit unterschiedlichen Methoden Lehrplaninhalte, Stoffpläne, inhaltliche Selektionspraxen und nicht zuletzt die im Unterricht verwendeten Lehrmittel/Textgrundlagen zum Thema machten.

Die folgenden Thesen zur Pädagogik als Unterrichtsfach sind auf diesem Hintergrund nicht als Kritik an der Unterrichtspraxis einer einzelnen Lehrkraft zu interpretieren, sondern als ein öffentliches Nachdenken über den Zustand eines Faches, der Pädagogik, und seines Verhältnisses zu den andern sog. berufsbildenden Fächern in der Lehrerbildung. Die Thesen sind in diesem Sinne auch als Hypothesen zu verstehen und nicht als an jeder möglichen Praxis getestete und bewährte Aussagen. Wenn die Thesen jedoch einen Beitrag dazu leisten, eine Diskussion über Funktion und Inhalte der berufsbildenden Fächer und insbesondere der Pädagogik in Gang zu setzen, haben sie ihre Funktion erfüllt.

Eine solche Diskussion ist aus unserer Sicht notwendig, weil einerseits die sich abzeichnende Strukturveränderung in der Lehrerbildung auch inhaltliche Konsequenzen für die berufsbildenden Fächer haben muss und weil sich andererseits mit der Etablierung eines Mittelschulfaches Pädagogik/Psychologie (Arbeitsgruppe AGYM/CFM) die Frage stellt, wie dieses sich vom Fach Pädagogik in der Lehrerbildung (bzw. in künftigen Pädagogischen Hochschulen) unterscheiden soll.

These 1: Die Gliederung der berufsbildenden Fächer in der Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer der deutschsprachigen Schweiz ist uneinheitlich.

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung der berufsbildenden Fächer an den Primarlehrerausbildungen der deutschsprachigen Schweiz.

¹ Das Wissen über die berufsbildenden Fächer in der Lehrerbildung über Institutions- und Kantonsgrenzen hinweg ist in der Schweiz gering. Vergleichende Studien zu Lehrplänen, Curricula, verwendeten Unterrichtsmitteln usw. fehlen fast vollständig. Einen Diskurs zur Fachdidaktik der berufsbildenden Fächer gibt es nur sporadisch, etwa im Vorfeld des Berichtes "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al. 1975) in den siebziger Jahren (Frey et al. 1969a und 1969b, Gehrig 1970 [hier vor allem die Beiträge von Karl Frey, Hans Aebli und Urs Peter Lattmann]) und dann in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" (etwa Reusser 1982, Reusser/Küffer 1984, Oelkers 1988). Im Gegensatz dazu ist der Diskurs über die Fachdidaktik Pädagogik in Deutschland relativ fortgeschritten, dies vor allem auch, weil Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ein Unterrichtsfach in verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II ist (vgl. nur Adick 1992 und Wierichs 1992).

² Balmer/Crotti/Hofer/Mollet 1993, Jurt/Müller Gächter/Müller/Pfister/Summermatter 1994 und Lauener/Spirgi/Stadelmann 1993; vgl. auch den Text von Ueli Jurt et al. in diesem Heft.

Die berufsbildenden Fächer in den Primarlehrerausbildungen der deutschsprachigen Schweiz (ohne Fachdidaktik, Lehrübungen und Praktika; Quelle: Badertscher et al. 1993)

	Pädagogik (Päd.)	Psychologie (Psych.)	Päd./Psych.	Allg. Didaktik (AD)	Methodik	Methodik/Didaktik	AD/Fachdidaktik	Päd./Psych./Didaktik	anderes
AG I	12	14		10					
AG III	10	12		10					
BL II	12			8					Lehrerverhaltenstraining: 4 Heilpädagogik: 2
BS II	10			7	8				
BE I			16	5					Schultheorie: 2
BE II							33		
BE III							42		
FR I	10	10		16					Logopädie: 2
GR I a	12	8				10			
GR I b	13	9		18					Heilpädagogik: 2 Wochen
LU I			16	22					
LU II			20	20					Geschichte der Pädagogik: 6 Schulrecht: 1 Sozialethik: 2
LU III			16	20				18	
SH II	16	10			15				Micro-Teaching: 3
SZ I	16	18					34		
SO I			17.50				31.5		
SG I			24	4	8				
SG II(I)			16	4	8				
TG I	12	6		7					
TG II			16	9					
TG III								21	
VS I			16		22				
ZG I a			20	19					
ZG I b			20	18					
ZG I c			20	18					
ZH II a	20	8							Schulkunde: 4 Allgemeine Schulfragen: 3
ZH II b								32	

Legende: I seminaristische Ausbildung
 II nachmaturitäre Ausbildung
 III Ausbildung für Berufsleute
 a,b,c Varianten (z.B. staatliche oder private Institutionen)

Von 27 unterschiedlichen Ausbildungsgängen für Primarlehrerinnen und Primarlehrer werden nur in 9 Ausbildungen zwei getrennte Fächer Pädagogik und Psychologie unterschieden. Nur in den beiden Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft existiert kein Fach Psychologie. In 12 Ausbildungsgängen wird dagegen ein Kombinationsfach Pädagogik/Psychologie unterrichtet. 4 Ausbildungen - es sind dies vor allem Ausbildungen für Berufsleute - grenzen die Fächer Pädagogik, Psychologie und Didaktik überhaupt nicht gegeneinander ab. Die Lektionenzahl ist diesem berufsbildenden Bereich insgesamt zugewiesen.

Geht man davon aus, dass die Ausbildungsgänge für Berufsleute die jüngsten Ausbildungskonzeptionen darstellen, kann tendenziell eine Entwicklung hin zu einem Fächerkomplex Pädagogik, Psychologie und Didaktik mit unklaren, aber auch ungeklärten Grenzen festgestellt werden.

These 2: Die 'Psychologisierung' der Berufsbildung hat im Zusammenhang mit einer Krise im Selbstverständnis der Pädagogik zu einer 'Aushöhlung' des Faches Pädagogik geführt.

Was der Reformpädagoge und Berner Seminardirektor Ernst Schneider 1903 noch als Postulat formulierte - "das Hauptgewicht (der Ausbildung; die Verf.) muss besonders auf eine gute, psychologische Schulung, als Grundkapital des Lehrers, gelegt werden" (Schneider 1903, S. 34) - ist heute offensichtlich realisiert. In denjenigen Kantonen, in denen Pädagogik als eigenständiges Fach existiert, hat sich daneben im Normalfall ein ebenso gut dotiertes Fach Psychologie etabliert. Zudem werden auch in der Didaktik vor allem psychologische Konzepte rezipiert und gelehrt. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass in den Kantonen, in denen ein Kombinationsfach Pädagogik und Psychologie bzw. Didaktik vorliegt, aus Gründen des Theorie-Praxis-Argumentes (vgl. These 4) die Psychologie zur dominanten Bezugswissenschaft geworden ist.³

Bedingt ist diese Entwicklung durch zumindest drei Faktoren: Die Selektion von Unterrichtsinhalten erfolgt erstens aufgrund des Kriteriums Praxisrelevanz. Bei pädagogischen Grundfragen ist diese jedoch nicht auf den ersten Blick gegeben (vgl. These 4), so dass sie gegenüber psychologischen Inhalten bei der Selektion von Unterrichtsinhalten in den Hintergrund gedrängt werden. Zweitens hat sich die Didaktik seit den sechziger Jahren immer stärker von einer geisteswissenschaftlichen zu einer (kognitions-)psychologischen Didaktik⁴ entwickelt, so dass auch in der Didaktik die Pädagogik als Bezugswissenschaft tendenziell von der Psychologie abgelöst wurde. Drittens hat die Pädagogik selbst als wissenschaftliche Disziplin nach der "realistischen Wendung" (Roth 1962) kein neues Selbstverständnis etabliert, das die Disziplin glaubwürdig in der Lehrerbildung vertreten könnte. Obwohl sich für die Pädagogik sowohl das Programm des spekulativen Idealismus wie auch dasjenige der positivistischen Psychologie als uneinlösbar erwiesen haben, hat sich ein neues fachliches Selbstverständnis gerade wegen ihrer "Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation" (Oelkers 1988, S. 193) nicht eingestellt. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der Lehrerbildung mit einem allzu einfachen Verständnis von pädagogischer Ideengeschichte gekoppelt war, und die positivistische Psychologie, die in der Lehrerbildung vor allem mit Technologieerwartungen rezipiert wurde, sind in diesem Sinne noch nicht über-

³ Zum "schwierigen Verhältnis" zwischen Pädagogik und Psychologie vgl. Herzog 1994; wir gehen davon aus, dass sich dieses "schwierige Verhältnis", das Herzog auf der wissenschaftssystematischen Ebene feststellt, in der Lehrerbildung - wenn auch andersartig - wiederholt.

⁴ die allerdings entscheidende Fragen, z.B. Lehrplanfragen, nur bedingt zu bearbeiten vermag.

wunden. Dass das 'boomende' Fach Psychologie die Lücke, welche die Pädagogik wegen eigener Definitionsprobleme hinterlassen hat, ausfüllt, ist nur folgerichtig.

These 3: Die Inhalte im Fach Pädagogik sind kaum standardisiert.

Ein Blick in die Lehrpläne des Fachbereichs Pädagogik verschiedener deutschschweizerischer Lehrerbildungsinstitutionen vermittelt - trotz der unterschiedlich starken Ausdifferenzierung - durchaus den Eindruck einer gewissen Übereinstimmung hinsichtlich der als relevant betrachteten Inhalte (vgl. Balmer et al. 1993). Die inhaltliche Ausrichtung auf der Ebene der Richtziele wird zumeist in zwei Bereiche unterteilt, wie ein Vergleich der Lehrpläne der Kantone Aargau, Bern, Solothurn und Zürich⁵ aufzeigt:

- a) Pädagogische Grundbegriffe und Grundfragen wie anthropologische Aspekte, Normen, Werte der Erziehung, historische Dimensionen etc.
- b) Gegenwarts- und handlungsbezogene Themen wie das Berufsfeld der Lehrkräfte, Gegenwartsprobleme der Erziehung, Erzieherverhalten, Erziehungsstile etc.⁶

Die Lehrplanvorgaben sind sehr allgemein gehalten, die Auswahl der konkreten Unterrichtsgegenstände wird deshalb im wesentlichen durch die Selektionskriterien der Lehrkräfte bestimmt. Eine exemplarische kleine Studie bei sechs Pädagogiklehrkräften im Kanton Bern, deren Stoffpläne inhaltlich analysiert wurden⁷, vermittelt denn auch ein sehr heterogenes Bild der behandelten Themen (Balmer et al. 1993). Am meisten Übereinstimmung findet sich im Themengebiet der *Sonder- und Heilpädagogik*, das anscheinend am ehesten über klare Standards verfügt (wie etwa POS, Lernstörungen etc.)⁸. Mit mehr als 50%iger Übereinstimmung finden sich noch Themen wie *Erziehungsbedürftigkeit (Anthropologische Fragen)* und *Erziehungsstile, Strafe, Autorität*. Die Hälfte der Stoffpläne erwähnt die Themenbereiche *Erziehungsziele, Erziehung als Interaktionsprozess* und schliesslich *Pestalozzi* und *Alternative Schulen*. Doppelnennungen betreffen zudem die Themen *Unterrichtsstörungen, Reformpädagogik, Aggression und Gewalt, Erziehung und Gesellschaft, Rousseau, Freud, Kommunikation, Schulkritik* und der *Erziehungsauftrag der Aufklärung*. Des weitern folgt eine schier endlose Liste von Einzelnennungen (z.B. *Schulentwicklung, Bildung und Öffentlichkeit, Gestaltpädagogik, Antipädagogik, Einschulung, Konfliktlösung, Professionalität der Lehrkraft, Pädagogik als Wissenschaft*, etc.). Überhaupt nicht erwähnt wird dagegen beispielsweise der Themenbereich der schweizerischen und/oder bernischen Schulgeschichte, der im bernischen Lehrplan explizit aufgeführt ist⁹.

⁵ Rahmenplan für die Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau (1991); Lehrpläne der berufsbildenden Fächer in der Ausbildung der Primarlehrkräfte im Kanton Bern (1981); Lehrplan für den berufsbildenden Unterricht am Kantonalen Lehrerseminar in Solothurn (1992); Lehrplan für das PrimarlehrerInnenseminar des Kantons Zürich (1987).

⁶ Ein weiterer zentraler Themenbereich bildet die Sonderpädagogik, die jedoch im Kanton Aargau vollumfänglich der Pädagogischen Psychologie zugeordnet wird.

⁷ Es ist uns bewusst, dass die Angaben in den Stoffplänen nicht die Unterrichtsrealität der einzelnen Lehrkräfte abbilden, zumal die Pläne sehr unterschiedlich ausdifferenziert waren; nicht überall waren beispielsweise Literaturhinweise angefügt.

⁸ Da dieser Bereich im bernischen Lehrplan sowohl in der Pädagogischen Psychologie wie in der Allgemeinen Pädagogik abgedeckt werden soll und die beiden Fachgebiete zu *einem* Unterrichtsfach zusammengeschlossen sind, lässt sich aus den Stoffplänen nicht eruieren, welche Anteile der Sonderpädagogik denn nun im einzelnen der Allgemeinen Pädagogik zuzuordnen sind.

⁹ Im Gegensatz zur Pädagogik findet sich im Bereich der Allgemeinen Didaktik ein breiterer Konsens über die zu vermittelnden Standards (vgl. Jurt et al. in diesem Heft). Es bleibt in diesem Zusammen-

These 4: Der Praxis-Bezug spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich der Auswahl der Inhalte in den berufsbildenden Fächern der Lehrerbildung; ausgewählt wird, was praxisrelevant erscheint. Dabei wird meist implizit von der Möglichkeit einer unmittelbaren Übertragung des vermittelten Wissens in die Praxis ausgegangen; diese Vorstellung spiegelt sich auch in der Semantik der Lehrpläne.

Wie oben bereits angetönt gibt es Themenbereiche, die in den analysierten Stoffplänen aus dem Kanton Bern nicht vorkommen, obschon sie der Lehrplan als Vorgaben enthält. Gerade historische Inhalte haben Mühe, sich zu behaupten, was Rückschlüsse auf die Auswahlkriterien der Lehrkräfte zulässt (vgl. These 5). Die Selektion der Inhalte geschieht in erster Linie nach *einem* zentralen Kriterium, das bereits auf der Lehrplanebene zum Ausdruck kommt: dem Kriterium der Anwendungsorientierung bzw. des *Praxisbezugs*. Dabei unterscheiden sich die Lehrpläne in ihrer Semantik kaum voneinander. "Der Theorie-Praxis-Bezug ist das Kernstück der Berufsausbildung", heisst es etwa im solothurnischen Lehrplan (S. 134), und die Pädagogik hat das übergeordnete Leitziel, "bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Handlungsorientierung aufzubauen" (ebd.). In Zürich hat der Bereich der Pädagogik/Psychologie ebenfalls die Funktion, der angehenden Lehrkraft zu helfen, "in der Erziehungswirklichkeit verantwortlich zu handeln" (Zürcher Lehrplan, S. 10). "Von der Praxis zur Theorie - von der Theorie zur Praxis" ist im bernischen Lehrplan das erste didaktische und lernorganisatorische Prinzip (Kp. 1, S. 4). Die erziehungswissenschaftlichen Grundfächer sollen die Erziehungswirklichkeit und den Unterricht "durchsichtig machen", und "die schulpraktische Arbeit bemüht sich um die verhaltenswirksame Übertragung theoretischer Gesichtspunkte auf die sehr komplexe Unterrichtswirklichkeit" (ebd.). Einzig im Kanton Aargau wird der Theorie-Praxistransfer nicht explizit ausgeführt; es werden bloss die beiden Pole abgesteckt, an denen sich die Auswahl und Strukturierung der Ausbildungsinhalte orientieren sollen: "die Herausforderungen der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit (Anwendungsorientierung)" und die "Ausrichtung an den entsprechenden Fachdisziplinen (Wissenschaftsorientierung)" (HPL-Rahmenplan, S. 6). Im weiteren findet sich jedoch kein Hinweis darauf, welche Kriterien der Lehrkraft in der Auswahl bezüglich der Gewichtung der beiden Pole dienen könnten/sollten. Immerhin steuert diese Offenheit in der Formulierung der Gefahr entgegen, den Theorie-Praxisbezug allzu eng und linear zu denken.

Ausgehend von einem behaupteten Technologiedefizit in der Erziehung (vgl. Luhmann 1982) ist ein eng aufgefasstes, mechanisches Theorie-Praxis-Verständnis ohnehin kaum zu rechtfertigen, zumal es angesichts der Komplexität des Unterrichtsgeschehens kaum möglich ist, die Voraussetzungen für zielsicheres Handeln im einzelnen zu ermitteln. Zudem stellt sich die Frage, ob Handeln nicht viel mehr über *Können* als über ein spezifisches *Wissen* gesteuert wird, und ob das erstere nicht erst im Vollzug einer Tätigkeit, durch Teilnahme an institutionell organisierten Praxen, erworben wird (vgl. Dewe/Ratke 1991)¹⁰. Wenn dies zutrifft, so erhält das in der Lehrerbildung vermittelte pädagogische Wissen einen anderen Stellenwert. Es dient dann weniger der Vorbereitung erzieherischer Praxis und Antizipation bestimmter beruflicher Handlungssituationen, sondern bildet eine Konturierungsfolie, auf deren Hintergrund das Handeln reflektiert und begründet, nicht jedoch geplant und geübt werden kann; das

hang darauf hinzuweisen, dass die Situation auf der Lehrmittelebene im Fach Pädagogik verglichen mit den berufsbildenden Nachbardisziplinen ziemlich desolat ist. So existiert bis anhin kein Standardwerk für das Fach Pädagogik (z.B. zur schweizerischen Schulgeschichte (vgl. These 6).

¹⁰ Zudem wissen wir aus der sogenannten Verwenderforschung, dass Wissen und Handeln, Theorie und Praxis nicht einer simplen Wenn-dann-Relation folgen (einen Überblick geben Beck/Bonss 1989, König/Zedler 1989 und Drerup/Terhart 1990).

pädagogische Wissen ermöglicht in diesem Sinn ein höheres Mass an Entlastung, Distanz und Prozesskontrolle (ebd. S. 155) - und auf die Praxis bereitet dann im engen Sinn nur noch die Praxis selber vor.

These 5: Ein zu enges Theorie-Praxis-Verständnis führt dazu, dass wichtige Inhalte in der Lehrerbildung kaum oder nur in seltsamer Auswahl erscheinen.

Sieht man von der Semantik ab und betrachtet die aufgeführten Grobziele der Lehrpläne unter quantitativen Gesichtspunkten, so fällt auf, dass nicht unmittelbar praxis- und aktualitätsbezogene Themen deutlich untervertreten sind (Balmer et al. 1993). Diese Vorselektion auf der Lehrplanebene verstärkt sich in der konkreten Umsetzungsphase bei den einzelnen Lehrkräften: Eine weitere qualitative Studie im Kanton Bern (Tiefeninterviews mit Seminarlehrkräften über Auswahlkriterien bei der Unterrichtsplanung) zeigt, dass das obgenannte Kriterium der Praxisrelevanz für die befragten Lehrkräfte *das* zentrale Entscheidungsinstrument bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte darstellt (Lauener/Spirgi/Stadelmann 1993).

Das in These 4 geschilderte verkürzte Theorie-Praxis-Transfermodell führt unweigerlich zur Marginalisierung gewisser, auf den ersten Blick nicht unbedingt praxisrelevanter Unterrichtsinhalte. Exemplarisch lässt sich dies am Beispiel historischer Themen zeigen¹¹. Wie in These 3 bereits erwähnt findet die schweizerische oder kantonale Schulgeschichte in den Stoffplänen der befragten Lehrkräfte kaum Berücksichtigung. Eine unmittelbare Umsetzung geschichtlichen Wissens in die mit weitaus brisanteren Problemen gespickte Schulalltagswirklichkeit liegt denn auch nicht auf der Hand. So erstaunt es kaum, dass historische Aspekte, falls sie überhaupt zur Sprache kommen, mehrheitlich im Gebiet der anthropologischen Grundfragen abgedeckt werden (meistens anhand von Rousseau und Pestalozzi); die Menschenbildthematik als eine Art Gesinnungsbildung oder -reflexion wird zumeist wiederum in den konkreten und aktuellen Lehrer- und Schulalltag transferiert, so dass auch hier oftmals das Lehrerhandeln in den Vordergrund gerückt wird und weniger ein kognitives historisches Wissen über verschiedene anthropologische Vorstellungen oder über die Entstehung unseres Schulwesens (Balmer et al. 1993).

These 6: Die Universitäten haben in der Definition der Standards für das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung nach der "realistischen Wendung" versagt.

Fragt man nach dem Beitrag, den die pädagogischen Institute der deutschsprachigen Schweizer Universitäten¹² für das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung geleistet haben, muss ernüchert festgestellt werden, dass dieser Beitrag in den letzten fünfzehn Jahren eher gering war. Weder hat die universitäre Pädagogik Definitionshilfen bei der inhaltlichen (Neu-)Bestimmung des Faches für die Lehrerbildung nach der "realistischen Wendung" geleistet, noch haben deren Vertreter Lehrbücher, Text- und Quellen-

¹¹ Des weiteren könnten hier jedoch auch Themengebiete wie Schultheorie, Bildungsökonomie, kritische Dogmengeschichte etc. aufgelistet werden.

¹² Gemeint sind hier ausschliesslich die pädagogischen Institute, nicht die pädagogischen Fachvertreter in den universitären Lehrerbildungsinstitutionen; eine Sonderrolle, auf die hier nicht eingegangen werden kann, spielte Hans Aebli mit 'seiner' LSEB-Ausbildung in Bern. Die Ausnahme bestätigt hier jedoch vor allem die Regel.

sammlungen oder ähnliches vorgelegt, die in der Lehrerbildung verwendet werden könnten¹³.

Selbstkritisch muss deshalb vermerkt werden, dass die universitäre Pädagogik die Lehrerbildung und insbesondere das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung vernachlässigt und die erwähnte 'Aushöhlung' mitzuverantworten hat. Dies ist sicher auch die Folge eines Prozesses, in dem sich die beiden pädagogischen Diskurse tendenziell verselbständigen haben. Der eine, der akademisch-universitäre, orientiert sich an der internationalen Forschungslandschaft, nicht aber an der Lehrerbildung; der andere, der 'seminaristische', bemüht sich, die praxis- und handlungsrelevanten 'Rosinen' aus dem akademischen Diskurs herauszupicken und läuft darob Gefahr, in Theorieressentiments zu verfallen. Dass in der Arbeitsgruppe der EDK, welche die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK 1993) ausarbeitete, die akademische Disziplin nicht vertreten war, ist nur ein weiterer Hinweis auf dieses Auseinanderdriften.

These 7: Die Etablierung des Faches Pädagogik/Psychologie als Mittelschulfach und die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen zwingen zu einer Neubestimmung des Faches Pädagogik hinsichtlich einer Aufteilung der Inhalte auf das Mittelschulfach und auf das Fach in der Lehrerbildung.

Im neuesten Entwurf der Maturitäts-Anerkennungsverordnung ist das Fach Pädagogik/Psychologie als Maturitätsfach vorgesehen¹⁴. Zwar liegen inzwischen Rahmenlehrpläne für ein solches Fach vor, die Inhalte sind aber im pädagogischen Bereich kaum definiert und eindeutige Standards (siehe oben) fehlen (EDK 1994, S. 79-81).

Dies und die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu Pädagogischen Hochschulen sowie die Forderung nach deren vermehrter wissenschaftlicher Ausrichtung machen eine inhaltliche Abgrenzung notwendig. Es gilt in Zukunft zu unterscheiden, welche Inhalte einem allgemeinbildenden Propädeutikum (Mittelschulunterricht) und welche der Berufsausbildung (Lehrerbildung/Pädagogische Hochschule) zuzuordnen sind. Lässt man dies offen, werden Wiederholungen und Beliebigkeit der Inhalte die Folge sein. Letzteres würde zwar einigermaßen die Tradition fortsetzen. Allerdings müssen sich die Vertreterinnen und Vertreter eines Faches, das öffentlich ernstgenommen werden will, auch überlegen, ob das Fach Standards braucht oder seine Inhalte beliebig sein können. Jedenfalls würden andere Disziplinen kaum ohne Standards auskommen wollen.

¹³ Ende 1994 erscheint bei Haupt in Bern eine Quellensammlung zur schweizerischen Reformpädagogik, die auch als Textgrundlage in der Lehrerbildung dienen kann (Criblez/Oelkers 1994).

¹⁴ Die Etablierung des Faches Pädagogik/Psychologie als Maturitätsfach bzw. die Anerkennung der Abschlüsse der pädagogisch-sozialen Gymnasien als eidgenössische Maturität ist eines der zentralen Reformanliegen der jetzigen Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV). Pädagogik/Psychologie war denn schon im ersten Entwurf einer neuen MAV vorgesehen (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft/Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1992) und ist auch in der Fassung für die 2. Vernehmlassung (Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994) beibehalten worden. Im Entwurf für die "Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen" (EDK 1992) war das Fach Pädagogik/Psychologie zwar vorgesehen, aber noch nicht ausgeführt. Ein Diskussionsvorschlag wurde erst später vorgelegt (Strittmatter 1992). Die definitiven Rahmenlehrpläne sind im Druck, die EDK hat uns verdankenswerterweise einen Auszug zum Fach Pädagogik/Psychologie zur Verfügung gestellt.

Was ist zu tun?

Wir benötigen eine Diskussion über Standards im Fach Pädagogik, die als Ergebnis zu zwei unterschiedlichen, zwar flexiblen, aber trotzdem definierten Kanons dessen führt, was in Pädagogik als Mittelschulfach und als Fach in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt werden soll und die nicht von einer zu einfachen Theorie-Praxis-Relation ausgeht. Diese Diskussion sollte die entstandenen Gräben zwischen akademischer Disziplin und Ausbildungsdisziplin zuschütten helfen, was insbesondere im Hinblick auf die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen notwendig erscheint.

Die akademische Disziplin sollte vermehrt ihre Verantwortung gegenüber der Lehrerbildung wahrnehmen, die Lehrbildungsdisziplin ihre Theorieressentiments abbauen. In Zusammenarbeit zwischen den universitären Instituten und den Lehrerbildungsinstitutionen könnte zum Beispiel ein Lehrmittel für das neue Mittelschulfach Pädagogik/Psychologie entwickelt werden. Dies würde zumindest zur Fortsetzung der hier als notwendig erachteten Diskussion beitragen und - einige minimale - Standards setzen.

Literatur:

- Adick, Ch. (1992) Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform. Das Beispiel des Pädagogikunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 703-724. - Arbeitsgruppe AGYM/CFM (1994) *Regelung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen*. o.O., 30. April 1994. - Badertscher, H. et al. (1993) *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK. - Balmer, Th., Crotti, C., Hofer, Ch., Mollet, L. (1993) Pädagogik-Unterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Einzelne Lehr- und Stoffpläne unter der Lupe oder: die Marginalisierung der (historischen) Pädagogik innerhalb der berufsbildenden Fächer. Unveröffentlichte Arbeit im Rahmen eines Didaktischen Kurses am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - Beck, U., Bonss, W. (Hrsg.) (1989) *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (1992) Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Vernehmlassungsprojekt. Bern, 1. Juli 1992 (Polykopie). - Criblez, L., Oelkers, J. (Hrsg.) (1994) *Reformpädagogik in der Schweiz. Eine Quellensammlung*. Bern: Haupt (in Vorbereitung). - Dewe, B., Radtke, F.-O. (1991) Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143-162). Weinheim/Basel: Beltz. - Drerup, H., Terhart, E. (Hrsg.) (1990) *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - EDK (1992) *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen*. (=Dossier 19). Bern: EDK. - EDK (1994) *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK (im Druck). - EDK (1993) *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. (= Dossier 24). Bern: EDK. - Frey, K. et al. (1969a) *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz. - Frey, K. et al. (1969b) *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz. - Gehrig, H. (Hrsg.) (1970) *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik-Psychologie-Didaktik*. Basel: Beltz. - Herzog, W. (1994) Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 425-445. - Jurt, U., Müller Gächter, B., Müller H., Pfister, U. & Summermatter, H. (1994) *Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien*. Unveröffentlichte Arbeit im Rahmen eines Didaktischen Kurses am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - König, E., Zedler, P. (Hrsg.) (1989) *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Lauener, H., Spirgi, B., Stadelmann, M. (1993) Interviews mit Seminarlehrern. Vorgehen, Auswertungsverfahren und Ergebnisse. Unveröffentlichte Arbeit am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - Luhmann, N. (1982) Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und*

Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11-40). Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Müller, F. et al. (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen-Strukturen-Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - Oelkers, J. (1988) Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 6, 191-203. - Reusser, K. (1982) Vom Phänomen zum Begriff - Vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 0, 4-17 (Nachdruck in *Beiträge zur Lehrerbildung* 10 (3), 280-292). - Reusser, K. & Küffer, U. (1984) Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 2, 52-59. - Roth, H. (1962) Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Roth, *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967 (S. 113-126). Hrsg. von H. Thiersch und H. Tütken. Hannover: Schroedel. - Schneider, E. (1903). *Zur Lehrerbildung. Ein Versuch*. Biel: Kuhn. - Strittmatter, A. (1992) Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 10, 152-157. - Wierichs, G. (1992) 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht. Überlegungen anlässlich einer Bibliographie. *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 725-744.

Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien

Ueli Jurt, Barbara Müller-Gächter, Hanspeter Müller, Urs Pfister und Heini Summermatter

In der vorliegenden Pilotstudie wurden 26 Lehrkräfte der Allgemeinen Didaktik an Lehrer/-innenseminarien in der deutschen Schweiz mittels eines Fragebogens zu ihrer thematischen Gewichtung des Unterrichtsstoffes in Allgemeiner Didaktik, über die für die Unterrichtsvorbereitung verwendete Literatur und nach der von ihnen empfohlenen Literatur für die Seminaristinnen und Seminaristen befragt.

Das Ziel bestand darin zu überprüfen, ob (a) ein Konsens betreffend die thematischen Schwergewichte herrsche, trotz sehr unterschiedlichen Strukturen der einzelnen Lehrerseminare und (b) auf welche Literatur sich die Lehrkräfte für ihre Vorbereitung stützen. Im weiteren wurde überprüft, ob (c) die den Seminaristen und Seminaristinnen zur Verfügung gestellte Literatur sich wirklich nur auf einige wenige Werke beschränke.

Die Auswertung ergab, dass unter den befragten Lehrkräften in der Allgemeinen Didaktik eine recht hohe Übereinstimmung in der thematischen Gewichtung herrscht und dass dabei die Pädagogische Psychologie eine wichtige, die Didaktik unterstützende Funktion inne hat. Obwohl die Literatur für die persönliche Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte ein breites Spektrum aufweist, hat sich eine gewisse 'Standardliteratur' herauskristallisiert. Die den Seminaristen und Seminaristinnen empfohlene Literatur beschränkt sich - wie erwartet - auf ein paar wenige Titel.

1. Einleitung und Problemstellung

Zum einen gibt es in der Schweiz ungefähr 150 unterschiedliche Lehrerausbildungsstrukturen. Diese Vielfalt spiegelt sich in der unterschiedlichen Ausgestaltung des pädagogisch-didaktischen Bereichs wider. Auch die Lehrpläne lassen den Lehrkräften relativ grosse Gestaltungsspielräume offen. Zum andern existieren für das Fach Allgemeine Didaktik kaum Unterrichts- resp. Lehrmittel, welche die zu vermittelnden Inhalte minimal standardisieren würden.

Mit der vorliegenden Untersuchung wollten wir systematisches Wissen über folgende Bereiche gewinnen:

- a) Welches sind die zentralen Themen, die aktuell unterrichtet werden?
- b) Welche Literatur ziehen die Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung heran?
- c) Welche Literatur wird den Seminaristen und Seminaristinnen abgegeben?

2. Vorgehensweise

Für die Beantwortung dieser Fragen enthielt unser Fragebogen folgende Rubriken:

- a) **Themenbereiche:** Die Lehrkräfte wurden gebeten, fünf ihrer Meinung nach wichtige Themenbereiche¹ der Allgemeinen Didaktik auszusuchen und zu benennen.

¹ Unter einem 'Themenbereich' verstehen wir eine abgrenzbare, thematische Einheit, die im Bereich von etwa zwei bis vier Doppelstunden unterrichtet werden kann.

Bei der Beantwortung dieser ersten Frage war es uns wichtig, dass die befragten Lehrkräfte fünf *behandelte* Themen angaben. Die Frage war deshalb so formuliert, dass als Antworten fünf Themenbereiche angegeben wurden, die die Lehrkräfte auch wirklich *behandelt* hatten. Aus dem Lehrplan zitierte Themen konnten so mit einiger Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden. Gleichzeitig ermöglichten uns die Resultate festzustellen, was wirklich an den Seminarien in Allgemeiner Didaktik aktuell unterrichtet wird.

- b) Von der Lehrkraft *verwendete Literatur*: Zu ihren fünf Themenbereichen sollten die Lehrkräfte die von ihnen zur Unterrichtsvorbereitung verwendete Literatur nennen.
- c) *Literatur und Unterlagen für die Seminaristen und Seminaristinnen*: Diese Frage betraf die Literatur, die die Lehrkräfte als speziell geeignet für ihre Schüler/-innen erachteten. Da es unseres Wissens in der Allgemeinen Didaktik kein offizielles Lehrmittel gibt, interessierte uns diese Frage besonders.

3. Auswertung

Die verteilten Fragebogen und die eingegangenen Antworten sowie die Verteilung der involvierten Seminarien auf die Kantone präsentieren sich zahlenmässig wie in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Verteilte und erhaltene Fragebogen

Kanton	Verteilte Fragebogen		Erhaltene Antworten	
	Anzahl angeschriebene Didaktik-Lehrkräfte	Anzahl Seminarien	Anzahl Antworten von Didaktik- Lehrkräften	Anzahl Seminarien
BE	16	9	12	7
LU	4	4	2	2
SG	4	4	3	3
SZ	1	1	1	1
VS	1	1	1	1
Total	26	19	19 (=73%)	14

a) Thematische Schwergewichte (Themenbereiche)

Das in Tabelle 2 dargestellte Kategoriensystem wurde mittels der von den Lehrkräften selbst angegebenen Themenüberschriften und Themenbeschreibungen erstellt.

Verteilung der Themen

Tabelle 3 zeigt, wie sich die Themenbereiche auf die gefundenen 11 Kategorien verteilen.

Tabelle 2: Kategorien-System der Themen

Kategorie	Themen	Umschreibung der Themen
Kategorie 1	Beurteilen, Prüfen, Bewerten	Schüler-Beurteilung, Sch.-Bewertung, Lernkontrollen, Prüfungen zusammenstellen, Noten(-Gebung), Sch.-Beratung
Kategorie 2	Unterrichtsformen:-> v.a. FORM	ELF, Frontal-Unt. (Lernen mit Anleitung), Werkstatt-Unt., Projekt-Unt., Wochenplan (mit Sch. planen), Individualisieren, exemplarisches (genetisches) L. (Wagenschein), entdeckendes L., Mehrklassenschulen
Kategorie 3	Grundformen	PADUA / Aebli-Formen, (Handlung - Operation - Begriff), Methoden, Einzelaspekte - Abfolge der Einzelaspekte
Kategorie 4	Lernen: -> v.a. PSYCHOLOGISCHE KATEGORIE	Lernen (Lernprozesse) und Gedächtnis, Lernen durch Einsicht, Problemlösen, autonomes Lernen, Lernen lernen, vom Erleben zum Verstehen, Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. (Lern-)Motivation. Unterrichtseinstieg.
Kategorie 5	Unterricht planen:-> v.a. INHALTE	Unterrichtsvorbereitung, Lektionen, längerfristige Planung, Lehrplan, Lernziele, didaktische Analyse. Praktikumsvorbereitung
Kategorie 6	Administratives, Gesetze, Verordnungen	Behörden, Verordnungen, Rechte und Pflichten, Administratives, Gesetze
Kategorie 7	Soziale Interaktion	Sozialformen, Gesprächsführung, Kommunikation, Konfliktmanagement, Disziplinprobleme
Kategorie 8	Medien	Einsatz der versch. Medien, Umgang mit Medien
Kategorie 9	Fach-Didaktik	Sprach-Unt., Erstlese-Unt.
Kategorie 10	Andere	
Kategorie 11	Pädagogik:-> v.a. PÄDAGOGISCHE KATEGORIE	Bildungsinhalte. Erkenntnistheorie. Geschichte der Schule und der Pädagogik. Reform-Pädagogik

Tabelle 3: Verteilung der Themen auf die Kategorien

	Beurteilung	Unterrichtsformen	Grundformen	Lernen	Planung	Schulorganisation	Soziale Interaktion	Medien	Fach-Didaktik	Andere	Pädagogisches	
Kategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Summe	14	27	17	15	21	3	14	3	5	10	4	133

Auf 11 Kategorien verteilen sich 133 Themennennungen. Die Kategorien 1- 5 und 7 sind dabei die Spitzenreiter mit je 14 und mehr Nennungen. Mit 10 Nennungen fällt Kategorie 10 ebenfalls noch relativ stark ins Gewicht.

Schlussfolgerungen

Betrachten wir die 6 Kategorien mit den meisten Nennungen, dann können wir folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Es gibt 6 wichtige Themen, die mehrheitlich als zentral für die Allgemeine Didaktik angesehen werden.
- Kategorie 4, mit ihren eher psychologischen Themen, ist für die Allgemeine Didaktik unumgänglich als Grundlage oder (evtl. auch durch die Personalunion von Fächern und Lehrkräften) so schwierig von anderen Fächern (z.B. Psychologie) zu trennen, dass sie in Allgemeiner Didaktik erscheint. Zwischen den in dieser Kategorie genannten lernpsychologischen Themen und Allgemeiner Didaktik muss ein starker innerer Zusammenhang bestehen, denn es ist kaum anzunehmen, dass in derart grosser Zahl Didaktiklehrer/-innen, gefragt nach den wichtigsten Themen in *Didaktik*, ein lernpsychologisches Thema als wichtig angeben, wenn es nicht - offenbar - konstitutiv für die Didaktik ist.
- Weiter zeigt sich, dass die Themen und die Kategorien nicht trennscharf sind. So weisen z.B. die Kategorien 2, 3 und 4 auch fließende Grenzen auf und gehen ineinander über oder bauen unmittelbar - inhaltlich und sachlich - aufeinander auf.
- Interessant ist auch, wie stark die Kategorie 7 als wichtig für die Didaktik erachtet wird. Die Umschreibungen der Themen dieser Kategorie weisen darauf hin, dass u.a. Kenntnisse im 'Sozialmanagement' einer Klasse (Gesprächsführung, Konfliktlösung, Sozialformen) als unerlässlich erachtet werden, um eine Klasse führen zu können.

Wir dürfen also annehmen, dass es in der Allgemeinen Didaktik ca. 6 als wichtig erachtete Themen gibt, die auch tatsächlich unterrichtet werden. Trotz der mündlich und schriftlich beteuerten Unterschiede in Aufbau, Konzept, Zielsetzung und Absichten bei den Unterrichtsvorbereitungen sowie trotz unterschiedlichen Lehr- und Stoffplänen resp. Studentafeln sind sich die befragten Didaktiklehrer/-innen mehrheitlich einig darin, was als zentral zur Allgemeinen Didaktik gehören soll. D.h. in Allgemeiner Didaktik ist der Lehrstoff relativ einheitlich und 'klar'.

b) *Literatur zur Unterrichtsvorbereitung (verwendete Literatur)*

Die zweite Frage unserer Untersuchung versuchte die Literatur zu erheben, die die Lehrkräfte für ihre Unterrichtsvorbereitungen heranziehen. Die Zusammenstellung dieser Listen war für die befragten Lehrkräfte offenbar arbeitsaufwendiger, als wir vorgestellt hatten, was zur Folge hat, dass wir einerseits in vielen Fällen unvollständige Literaturangaben erhielten und andererseits die aufgeführte Literatur nicht in allen Fällen den entsprechenden Themen zugeordnet war. Wir haben versucht, die Literaturangaben zu vervollständigen und zugleich in der Art zu aktualisieren, dass nur noch Werke aufgeführt sind, die aktuell im Buchhandel erhältlich oder in einer grösseren Bibliothek greifbar sind (Zeitschriftenartikel, Broschüren, Vorträge, Verordnungen usw. haben wir der Übersichtlichkeit halber weggelassen).

Für die Lehrerliteratur haben wir drei Listen² ausgearbeitet: a) eine alphabetische Gesamtliste aller Bücher, b) eine Liste, in der die Bücher den einzelnen Kategorien unseres Kategoriensystems zugeordnet sind und c) eine Art 'Hit-Liste' mit allen Büchern, die mehr als drei mal genannt wurden.

² Die 20 Seiten umfassende, dreiteilige Literaturliste kann gegen einen Unkostenbeitrag bei Ueli Jurt, Hügelweg 4, 6005 Luzern, bezogen werden.

Aufgrund dieser 'Hit-Liste' lässt sich ablesen, dass die Allgemeine Didaktik nach wie vor die Handschrift *Aebli's* (erster Listenplatz mit seinen 'Zwölf Grundformen des Lehrens') trägt. *Messner* ('Unterrichten lernen'; dritter Listenplatz) orientiert sich in seinen Ausführungen stark an den Ideen von *Aebli*. Mit dieser Literaturliste, aber auch mit der Auswahl der thematischen Schwerpunkte (vgl. Kategorie 4, 'Lernen', Tab.2), dokumentieren die Lehrkräfte der Allgemeinen Didaktik ihre Grundüberzeugung, dass ihr Fach stark mit der Pädagogischen Psychologie verhängt ist. *Gasser* (zweiter Listenplatz) geht in seinem Werk 'Didaktische Impulse' vor allem auf die erweiterten Lehr- und Lernformen ein, welche bei *Aebli* noch nicht behandelt werden. *Gasser* scheint daher eine wichtige und gute Ergänzung zu *Aebli's* Werk zu sein. *Meyer* verzichtet ebenfalls nicht auf *Aebli* als Grundlage. Er bringt aber doch einige neue Aspekte in die Allgemeine Didaktik ein. Seine beiden Werke 'Unterrichtsmethoden I + II' sind echte Alternativen zu *Aebli's* Ausführungen. Was sie eindeutig von *Aebli's* Werken unterscheidet, ist ihre Aufmachung und die über weite Strecken bessere 'Lesbarkeit'. Dies dürfte der Grund sein, warum *Meyer's* Werke auch in der Liste der Literatur für Seminaristinnen erscheinen.

Während man die oben erwähnten Autoren an der Spitze der 'Hitliste' erwarten konnte, erstaunt es, dass auch ein 'Exote' und lange Zeit umstrittener Autor in dieser 'Hitliste' auftaucht. WAGENSCHNEIDER, den man doch eher als Fachdidaktiker betrachten muss, scheint den Lehrkräften einige interessante und echte Alternativen zur 'traditionellen' Didaktik zu bieten. Dies könnte bedeuten, dass die Lehrkräfte der Allgemeinen Didaktik nicht nur ein 'Dogma' der Didaktik verfolgen, sondern neben *Aebli* auch andere, z.T. entgegengesetzte Ideen, in ihren Unterricht einfließen lassen. Interessant ist, dass die 'Allgemeine Didaktik' von *Frey* kaum erwähnt wird. Sie erfährt in den letzten Jahren zumindest im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, auf der Sekundarstufe II, regen Zuspruch. Vielleicht wird sie aufgrund ihrer stark mechanistischen Sichtweise der Didaktik als für Primarlehrkräfte weniger geeignet erachtet.

c) Literatur für Seminaristinnen und Seminaristen

Bei der Literatur für die Seminarist/-innen sieht es erwartungsgemäss eher düster aus. Es scheint für das Fach Allgemeine Didaktik wenig ausgesprochene Lehr- und Studienbücher für die Hand der Seminarist/-innen zu geben. Wenn nicht eigene Skripten oder Fotokopien zur Anwendung gelangen, werden den Seminarist/-innen - wohl oder übel? - Bücher empfohlen, die die Lehrkräfte für ihre eigene Vorbereitung benutzen. Auf den durchgängig sehr kurzen Listen mit Literatur für die Seminarist/-innen erscheinen denn auch keine Bücher, die in den Listen der Lehrerliteratur nicht auch schon aufgetaucht sind.

Trotzdem lässt sich eine 'Hit-Liste' auch für die Schülerliteratur angeben:

Achermann, E. (1992) Mit Kindern Schule machen. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz.

Aebli, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

Aebli, H. (1983) Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

Gasser, P. (1992) Didaktische Impulse. Gerlafingen: Eigenverlag.

Grell, J. & *Grell*, M. (1990) Unterrichtsrezepte. Weinheim: Beltz.

Messner, H. (Hrsg.) (1985) Unterrichten lernen. Hannover: Schroedel.

Meyer, H. (1987) Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

4. Zusammenfassung

Es ergibt sich eine mehr oder weniger grosse Übereinstimmung bei den Lehrkräften für Allgemeine Didaktik hinsichtlich der als wichtig erachteten Themenbereiche.

Ungeachtet der vorhandenen oder nicht-vorhandenen Lehrpläne und ungeachtet der von den Lehrkräften vertretenen Richtungen und (Grund-)Konzepte, erachten offenbar die meisten dieselben 5 - 6 Themenbereiche als wichtig. In der Allgemeinen Didaktik herrscht also offenbar kein heterogenes und beliebiges Stoff- und Themenmuster vor, sondern eine erstaunliche Übereinstimmung in der Themenwahl. In der Psychologie- oder Pädagogikausbildung scheint diese Übereinstimmung weniger gross zu sein.³

Die Literatur für die Lehrkräfte präsentiert sich in einer grossen Vielfaltigkeit von Themen und Richtungen. Trotzdem ergibt sich nicht nur bei den Themen, sondern auch bei der Literatur eine auffällige Übereinstimmung in der verwendeten Literatur als Grundlage für den Didaktik-Unterricht.

Bei der Literatur für die Seminarist/-innen besteht eine echte Lücke an Didaktik-Lehrbüchern, obwohl einige Bücher von den befragten Lehrkräften als geeignet für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung erachtet werden. Meistens werden daraus aber nur einzelne Kapitel bearbeitet. Ein umfassendes Lehrwerk fehlt.

Für die persönliche Vorbereitung der Lehrkräfte in Allgemeiner Didaktik steht eine breite Palette von Literatur zur Verfügung. Dabei kristallisieren sich fünf Werke zur 'Standardliteratur' heraus:

Aebli, H. (1993) Zwölf Grundformen des Lehrens: Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation. Stuttgart: Klett. (17 Nennungen)

Gasser, P. (1992) Didaktische Impulse. Gerlafingen: Selbstverlag. (17 Nennungen)

Messner, H. (1987) Unterrichten lernen: Formen - Anlässe - Übungen. Hannover: Schrödel. (15 Nennungen)

Meyer, H. (1987) Unterrichtsmethoden. Bd. I + II. Frankfurt a. M.: Scriptor. (13 Nennungen)

Wagenschein, M. (1991) Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch. Weinheim; Basel: Beltz. (13 Nennungen)

5. Schlusswort

Die Allgemeine Didaktik (Fachdidaktiken müssten auch dazu gerechnet werden) erscheint als Schmelztiegel, respektive als Katalysator der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Durch den festgestellten Konsens in bezug auf die Lehrinhalte scheint die Didaktik einer der Hauptgaranten für eine gute und solide Lehrer- und Lehrerinnenausbildung darzustellen. Die logische Konsequenz wäre demnach eine angemessene Beachtung der Allgemeinen Didaktik und entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten als Fachrichtung an den dafür in Frage kommenden Universitäten der Schweiz.

³ Vergleiche Artikel von Lucien Criblez und Christine Hofer in diesem Heft.

Didaktik der Didaktik - eine Nichtexistenz, oder?

Michael Fuchs

Vollkommenheit ist die Norm des Himmels;
Vollkommenes wollen die Norm des Menschen
Johann Wolfgang von Goethe

Die im vorhergegangenen Artikel von Jurt vorgestellte Studie über "Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien" wirft ein interessantes Schlaglicht auf Aspekte des Faches Allgemeine Didaktik an Schweizer Lehrerbildungsinstitutionen. Zusammengefasst lauten die Ergebnisse dieser 'Prospektivstudie' folgendermassen:

- 1. Es gibt sechs Themenbereiche, die den curricularen Kern des eben erwähnten Faches bilden: "Unterrichtsformen", "Unterrichtsplanung", "Grundformen des Lehrens", "Lernen", "Beurteilen, prüfen und bewerten von Lernprozessen" und "Soziale Komponenten von Unterricht".*
- 2. Zur Vorbereitung des Didaktikunterrichts benützen die entsprechenden Lehrkräfte eine Vielzahl verschiedenster Bücher und Publikationen. Einheitlichkeit ist hier kaum auszumachen.*
- 3. Didaktische Grundlagenbücher in die Hand der Seminaristinnen und Seminaristen werden selten abgegeben. Allfällige Literaturempfehlungen sind im wesentlichen deckungsgleich mit der Vorbereitungsliteratur der Lehrkräfte. Ausgehend von diesen Fakten stellt der nachfolgende Artikel die Frage nach dem generellen Zustand des Faches Didaktik an den Lehrerbildungsinstitutionen. Das Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit, das in der Folge sichtbar wird, legt die Forderung nach Entwicklung einer Didaktik der Didaktik nahe.*

Der Hauptbefund der Studie von Jurt et al., die Tatsache, dass das Fach Allgemeine Didaktik - im Gegensatz zu den beiden anderen berufsbildenden Fächern, Pädagogik und Psychologie, in welchen scheinbar eine gewisse Beliebigkeit bzw. ein Fehlen klarer Standards zu verzeichnen ist¹ - eine thematische Einheitlichkeit zeigt, kann und soll alle Didaktikerinnen und Didaktiker zunächst einmal freuen. Über die generelle Lage des Faches sagt er trotzdem wenig aus. Eine curriculare Übereinstimmung in der Themenwahl vermag noch wenig bis nichts über die Qualität, Effektivität und Wirkung des Didaktikunterrichts zu offenbaren. Wenn - wie Jurt am Schluss des vorhergehenden Beitrags in diesem Heft schreibt - die Didaktik Hauptgarant für eine solide Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein soll, dann muss es mindestens erstaunen, dass man auf der Suche nach einer Didaktik und Methodik der Didaktik², abgesehen von vereinzelt Fachartikeln, nicht fündig wird. Es existiert eine Textildidaktik (Schmidt 1994), eine Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung (Nezel 1992), eine Computerdidaktik (Meier 1990), eine Didaktik des Rechnungswesens an kaufmännischen Schulen (Rickenbacher 1991), um nur einige Beispiele zu nennen; nach einer Didaktik zum

¹ vgl. den Beitrag von Criblez/Hofer in diesem Heft.

² Ich spreche nachfolgend hauptsächlich von der Didaktik. Vieles gilt aber analog für die übrigen berufspraktischen Fächer.

Fach Didaktik hält man vergebens Ausschau³. Für eine Berufsgilde, die sich professionell mit Unterricht befasst, mutet es reichlich seltsam an, dass sie sich mit dem eigenen Fachunterricht kaum auseinanderzusetzen scheint. Natürlich ist heute die Mehrzahl der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner an Seminarien akademisch ausgebildet und damit ohne weiteres fähig, auf der Grundlage ihres beträchtlichen Wissenskorpus nach allen Regeln der Kunst - schliesslich hat man die Didaktik ja *studiert* - und nach begründbaren Kriterien die Seminarist(inn)en optimal und in vorbildlicher Weise in ihr spezifisches Professionswissen einzuführen und am Aufbau ihrer Berufskompetenzen qualifiziert mitzuwirken. Als Garantie für qualitativ guten Unterricht kann dies allerdings nicht gelten. Zu oft findet sich *Ziehes* (1991, 71) Bemerkung bestätigt, dass Akademiker, "die demonstrieren können, dass sie in der Logik des Gegenstandes aufgehen, ... oft ärgerlich schlechte Lehrer" sind. "Dem Niveau ihres Fachwissens entspricht dann leider das Niveau ihrer Vermittlungsreflexion überhaupt nicht."

Im folgenden will ich zeigen, dass die vermutete Nichtexistenz einer Didaktik der Didaktik ein *echtes Defizit* darstellt, setze dazu beim Auseinanderklaffen von Intention und Wirklichkeit in der Lehrerbildung an, greife einige Versuche auf, die Didaktik samt ihrer Verzahnung mit der Praxis neu zu denken, und plädiere zum Schluss für einen vermehrten Erfahrungsaustausch unter den Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen bezüglich ihres Faches und den Aufbau einer entsprechenden Forschung.

1. Die Praxisrelevanz der Didaktik - mehr Traum als Wirklichkeit

In der Frage, an welchen Richtzielen die Allgemeine Didaktik sich orientieren soll, besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass das Fach dazu beitragen soll, die zukünftigen Lehrkräfte auf ihre Praxis hin *vorzubereiten*. Dieser Anspruch manifestiert sich öffentlich auf verschiedene Weise:

- zum Beispiel in Lehrplänen:

Der Rahmenplan der *Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen*, hier stellvertretend für andere angeführt, formuliert diesen Anspruch in der zweiten von insgesamt vier Leitideen so: "Der Unterricht in Allgemeiner Didaktik soll den Studierenden helfen,das eigene didaktische Handlungsrepertoire zu erweitern und zu erproben (Förderung der Handlungskompetenz)" (S. 12).

- zum Beispiel bei den Seminaristinnen und Junglehrern:

Sie messen den Erfolg und den Ertrag des Faches hartnäckig an der Praxis, die sie mit den gelernten professionsbezogenen Handlungsschemata (nicht) zu bestehen vermögen. Bezeichnend, was *Küffer* (1988, 138) nach einem Treffen mit ehemaligen Seminaristen in sein Tagebuch notierte: "Der ursprüngliche Vorrat an Optimismus ist geschwunden... Unablässige Produktion im Einbahnverkehr. Hier wären lektionsfertige Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter) dienlich. Sie fehlen. *Die Lehrerausbildung müsste mehr Fertigprodukte* an die Auszubildenden abliefern" (Hervorhebung M.F.).

³ Die Tatsache, dass den Seminaristen und Seminaristinnen als Studienliteratur bzw. Lehrmittel dieselben Bücher angeboten werden, wie die von den Lehrkräften zur Unterrichtsvorbereitung benutzten, kann als Indiz für das Fehlen didaktischer Aufbereitung für den Bereich Didaktik gelten (vgl. These 6 von Criblez/Hofer in diesem Heft).

- zum Beispiel bei den Lehrkräften der Didaktik als Anspruch an sich selbst:

Albert *Bremerich* etwa umschrieb am Symposium Deutschdidaktik das Richtziel berufspraktischer Ausbildung so, "dass die Studierenden lernen sollen, mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Institution in lehrender Absicht ... umzugehen" (*Bremerich-Vos* 1994, 159). Gianni *Ghisla* seinerseits stellte 1990 in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" fest: "Die Koppelung von Theorie und Praxis, von reflexionsorientiertem Kompetenzaufbau und praktischer Erfahrung ist wohl zu einem Axiom der Lehrerausbildung geworden" (*Ghisla* 1990, 301). Und pragmatisch fügt er hinzu: "Die Umsetzung dieses Prinzips bereitet aber mehr Kopfzerbrechen als dessen Legitimation."

Wer die wenigen empirischen Untersuchungen, die die berufliche Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern zum Gegenstand haben, durchgeht, der wird Ghislas Skepsis teilen. So zeigt die von *Hirsch, Ganguillet & Trier* (1989, 1990) vorgenommene Befragung von Zürcher Oberstufenlehrkräften, dass letztere ihrer Ausbildung rückblickend einen geringen Stellenwert für ihre berufliche Sozialisation beimessen. Viel höher bewerten sie "ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen oder den Rat von Kollegen" (*Hirsch, Ganguillet & Trier* 1989, 65). Dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen von *Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann* (1978), die den Nachweis erbrachten, dass nicht die Ausbildung, sondern im wesentlichen der Berufseintritt der entscheidende Faktor bei der Bildung der Lehrerpersönlichkeit ist. In *dieser* Phase und *nicht während der Ausbildung* entstehen die überdauernden Unterrichtsstrategien der Lehrpersonen (vgl. auch *Zeichner & Tabachnick* 1981 und *Schnydrig* 1993), so dass das ernüchternde Fazit von *Dick* (1994, 30) lautet: "Berufsbezogene und innovative Einstellungen von Lehrern - während des Studiums aufgebaut - werden nach Berufseintritt im Zuge des Praxisschocks wieder aufgeweicht, wobei damit die Ausbildung zur blossen Episode 'en passant' wird...".

Wo die Lehrkräfte nach der erwähnten "Episode" der Schuh drückt, ist aus der Junglehrerforschung ziemlich exakt bekannt. In absteigender Reihenfolge bieten besonders die folgenden Bereiche Schwierigkeiten: Klassenführung/-disziplin, Motivierung der Schülerinnen und Schüler, Auseinandersetzung mit den individuellen Unterschieden von Schülerinnen und Schülern, Einschätzen/Bewerten der Unterrichtsaktivitäten und Schülerarbeiten, Kontakte mit den Eltern, Organisation der Klassenaktivitäten, Umgang mit und Kenntnis von Schulmaterial, Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler (nach *Veenman* [1984]). Vergleicht man diesen Befund mit den im vorhergehenden Artikel von *Jurt* nachgewiesenen thematischen Schwerpunkten, so lässt sich ohne grosse Mühe konstatieren, dass eine weitgehende Deckungsgleichheit zwischen den Defiziten der Junglehrerinnen und Junglehrer und den in der Allgemeinen Didaktik behandelten Themen besteht. *Dick* (1994, 31) spricht Klartext, wenn er feststellt, "dass ein an Lehrerausbildungsinstitutionen in Kursen und Seminaren vermitteltes offizielles Wissen nur wenig Einfluss auf das konkrete Handeln der Lehrerstudierenden bei ihren ersten Praxiskontakten hat." Die Klage, "die im Unterricht vermittelte erziehungswissenschaftliche Theorie werde nicht verhaltenswirksam" (*Reusser* 1989, 425), ist nicht wegzudiskutieren, und die Divergenz zwischen Intention und Wirklichkeit im Fach Didaktik ist beträchtlich.

2. Die Suche nach einem "Optimum an Verhaltenswirksamkeit"

Auf diesem Hintergrund lässt sich schon mal fragen: Ist der Didaktiklehrer der moderne Sisyphos? Wohlwissend darum, dass sein Unterricht nichts nützt, investiert er Zeit, Energie und Nerven, um mit den besten Absichten - aber immerhin mit dem Trost versehen, sich im Gegensatz zu den Psychologie- und Pädagogiklehrern in einer Gilde mit einer einheitlichen Materie zu befinden - seine Unterrichtsziele zu verfehlen?

Das Bild gefällt mir nicht. Und natürlich ist es auch nicht vollständig stimmig. Die berufspraktische Bildung von Lehrkräften kann, selbst wenn sie sich seit jeher in einem engen Theorie-Praxis-Bezug definiert (Oelkers 1987, 95), nicht technologisch in einem trivialen Input-Output-Schema verstanden werden. Deshalb ist schwer abzuschätzen, was die formal-theoretische Ausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fächer, insbesondere der Didaktik, bewirkt, wie sie in die Gesamtpersönlichkeit der Studierenden integriert wird und was fehlen würde, wenn es sie nicht mehr gäbe. Zu beachten ist überdies, dass anwendungsflüssiges Wissen sehr schwer aufzubauen ist und, wie Mandl, Gruber & Renkl (1993) zeigen konnten, sogar die vermeintlich ausgezeichnet ausgebildeten Medizinstudenten versagen, wenn es darum geht, während des Studiums erworbenes Wissen beim Lösen domänenspezifischer Probleme anzuwenden. Warum sollte es dann ausgerechnet Junglehrerinnen und -lehrern gelingen, ihr in der Didaktik erworbenes Wissen erfolgreich umzusetzen?

Trotzdem bleibt ein Stachel. Der Stachel wird mir immer wieder von meinen Studierenden gesetzt, für die es kein Trost ist, dass es *mir* als Lehrer klar ist, dass lehrbares didaktisches Know-how primär aus Methoden besteht, die nur aus Gründen der Lehrbarkeit "in mehr oder weniger systematische Form gebracht werden, ohne dass aus der Systematik auf die Wirksamkeit geschlossen werden könnte" (Oelkers 1987, 96). Denn ein Fach zu unterrichten mit der permanenten Warnung, die Möglichkeiten eben dieses Faches nicht zu überschätzen, trägt nicht gerade zur Motivierung für den Gegenstand bei. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob die Möglichkeiten des Faches tatsächlich ausgeschöpft werden. Mit Reusser (1989, 425f.) denke ich mir, dass die mangelnde Wirksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Wissens zum Teil in der praktizierten Didaktik der Lehrerbildung zu suchen ist. Selbst wenn man Wirksamkeit im Sinne eines technologischen Input-Output-Schemas ablehnt, gibt es doch wohl so etwas wie ein "Optimum an Verhaltenswirksamkeit" (ebd., 426). Dieses Optimum wird im Durchschnitt der Lehrerausbildung verpasst. Was falsch läuft, sieht Reusser so: "Bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lehrerbildung treten oft dieselben Probleme auf bzw. werden die gleichen didaktischen Fehler gemacht wie im begriffsbildenden Unterricht unserer Schulen generell. Ich denke zum einen an das Problem des phänomenal unverwurzelten, mit keinen Primärerfahrungen verknüpften, genetisch verkürzten Begriffsaufbaus, d.h. in der Lehrerbildung werden psychologische, pädagogische und didaktische Begriffe vielfach kaum mit den sie hervorbringenden Phänomenen und mit den Tätigkeiten, auf die sie sich beziehen, verknüpft. Zum anderen denke ich an das Problem, dass erziehungswissenschaftliche Begriffe nach ihrer Einführung kaum durchgearbeitet werden und ihre Anwendung in Theorie-Praxis-Bezügen zu wenig systematisch und unter zu wenig kompetenter Supervision geübt und gestützt wird. D.h. unser eigenes schlechtes didaktisches Handwerk als Lehrerbildner ist für viele Schwierigkeiten mitverantwortlich, die wir unter dem Stichwort der mangelnden Verhaltenswirksamkeit beklagen" (426; Hervorhebung M.F.).

Hier will ich anschliessen und einige weiterführende Fragen formulieren:

- Kann es sein, dass wir Didaktikerinnen und -lehrer uns inhaltlich zu stark daran orientieren, wie *guter Volksschul-Unterricht* aussieht, uns vorwiegend entsprechendes Wissen aneignen, *dieses* dann den Seminaristinnen vermitteln wollen und uns zu wenig überlegen, wie *guter Didaktikunterricht* als solcher aussieht?
- Kann es sein, dass wir Didaktikerinnen und -lehrer von unseren Seminaristen als "Normgeber" guten Unterrichts wahrgenommen werden und gleichzeitig in unserem eigenen Didaktikunterricht diese Normen permanent verletzen und sie damit unterlaufen?
- Kann es sein, dass wir die "heimlichen negativen Nebeneffekte des Unterrichts" (*Kramis* 1990) in der Anlage unserer Fächer zu wenig beachten, z.B. die Tatsache, dass meist die Didaktiklehrkräfte bei der Einschätzung der berufspraktischen Eignung von Lehrerstudenten beteiligt sind, sich daraus ein besonderes Abhängigkeitsverhältnis ergibt, das wertvolle Lernprozesse (z.B. angstfreies Lernen aus Fehlern) auf der Seite der Seminaristen unterdrückt?
- Kann es sein, dass wir zu wenig darauf achten, dass unser Zielpublikum aus jungen Erwachsenen, die erwachsenenbildnerisch angesprochen werden wollen, besteht?
- Kann es sein, dass die im Fach Allgemeine Didaktik behandelten Inhalte zu stark auf formale Kriterien des Unterrichtens ("Formalstufen des Unterrichtens/ Grundformen des Lehrens") fokussieren und zu stark ausblenden, dass Unterrichten eine kulturstiftende Tätigkeit ist, die das Produzieren von konkreten Ideen zur Unterrichtsgestaltung voraussetzt?
- Kann es sein, dass es unserem Didaktikunterricht an Sinnlichkeit (*Rumpf* 1983) fehlt und er zu stark von oben nach unten vorgeht, scheinbar klare, aus der Empirie stammende Erkenntnisse als Norm voraussetzt, "diese stufenweise - unter Verwendung entwicklungs- und denkpsychologischer Zubereitungs- und Verarbeitungshilfen - an den Mann" zu bringen versucht und *dabei* scheitert (*Rumpf* 1983, 31)?
- Und schliesslich - daran anschliessend -: Kann es sein, dass durch die starke Anlehnung der Didaktik an die kognitive Psychologie (siehe These 2 bei *Criblez/Hofer* in diesem Heft) eine gerade für das Fach Didaktik verhängnisvolle Vereinseitigung des Begriffes "Wissen" (und damit des Verständnisses von 'didaktischem Wissen') stattfindet⁴?

Auch für uns Didaktikerinnen und -lehrer gilt, was Thomas *Ziehe* (1991, 70) über den idealen Lehrer schreibt: Er "macht einen spezifischen (das heisst: begrenzten) Kompetenzvorsprung, den er hat, produktiv. Er vermag dies, indem er in (s)einen Gegenstandsbereich einführt und dabei über Vermittlungsempathie verfügt. Das heisst, er bewegt sich zwischen der Logik des Gegenstandes und der Logik der Subjekte, also ihrer Rezeptionshorizonte, Aneignungsgewohnheiten und subjektiven Verarbeitungsstrukturen. Mein Lehrer geht also in der Logik des Gegenstandes nicht auf. Er vermittelt Gegenstände immer in-Beziehung-zu."

⁴ Wer Wissen - wie das heute geschieht - vorwiegend in kognitiven Schemata ausdrückt, lagert für den Aufbau des Wissens massgebliche Elemente wie Emotionen, Motivationen oder das Klima, in welchem gelernt wird, weitgehend aus. Dies drängt sich zwar nicht von der Sache her auf, scheint aber in der kognitiven Deskription von Wissen (z.B. in Netzdarstellungen oder Propositionen) regelmässig so auf.

3. Suchlinien

Die im ersten Abschnitt erwähnten Ergebnisse der Lehrersozialisationsforschung legen nahe, dass uns Didaktikern und Didaktikerinnen die Bewegung zwischen der Logik der Gegenstände und der Logik der Subjekte im Horizont der Nachhaltigkeit unseres Unterrichtes nicht optimal gelingt.

Die von *Reusser* (1989) vorgeschlagene Optimierungsthese der erziehungswissenschaftlichen Fächer verdient deshalb Konkretisierungsbestrebungen. Das geht in Richtung einer Didaktik der Didaktik.

Wie nachhaltiger(er) Didaktikunterricht aussehen könnte, dazu sind in jüngster Zeit einige Vorschläge gemacht worden. Ich werde drei Ansätze nachfolgend andeutungsweise skizzieren. Gemeinsam ist den drei Ansätzen, dass sie so etwas wie "punktuelle Verdichtungen" (*Ziehe* 1991) des didaktischen Wissens anstreben.

Unter dem Titel "Suchlinien" plädiert der Marburger Didaktiker Hans Christoph *Berg* (1993), ausgehend von *Comenius* (1638) und *Ratke* (1614/15), für eine Wiederentdeckung der Didaktik als *Lehrkunst*, als "ars docendi". Die Grossmeister der Didaktik - *Comenius*, *Diesterweg*, *Willmann* - zeichneten sich nach *Berg* (ebd., 27) dadurch aus, dass sie zugleich Meister und Magister, Lehrmeister und Lehrwissenschaftler waren, selber unterrichtet, dabei Lehrgänge, Lehrstücke, Lehrwerke verfasst und daran anschließend Lehrtheorien und Lehrregeln aufgestellt haben. Mit diesem Vorbild vor Augen plädiert *Berg* dafür, dass Lehrerbildung *nicht mehr länger Lehrtheoretikerbildung* sein dürfe: "Es ist beim Lehrer ähnlich wie beim Arzt. Ohne eine tüchtige Portion Musiktheorie wird niemand ein guter Musiker und ohne medizinische Wissenschaft niemand ein guter Arzt. Aber die jeweilige Wissenschaft ist bloss eine notwendige Bedingung für den guten Musiker und den guten Arzt, keine hinreichende" (ebd., 27). Wie will *Berg* das Ziel errichten? Die Antwort lautet: durch eine an Exempeln orientierte Didaktik. *Berg* sammelt dazu zu verschiedenen klassischen Unterrichtsthemen (z.B. *Pythagoras*, *Faradays Kerze*) Unterrichtsexempel im Sinne von: Schauen wir mal, wie *Comenius*, *Pestalozzi*, *Herbart*, *Diesterweg*, *Willmann*, *Wagenschein* u.a. je den *Pythagorasstoff* gelehrt haben (ebd. 51), und: Vergleichen wir mal, worin sie sich einig sind und worin sie sich unterscheiden, studieren wir sie also und danach: studieren wir die überzeugendsten Varianten mit den Seminaristen ein (ebd., 27). So probt *Berg* verschiedene Lehrkunststücke aus seinem Lehrkunstmuseum mit *seinen* Student(inn)en konkret ein und lässt letztere danach mit *ihren* Schülern diese Lehrkunststücke nochmals durchführen. Der Didaktiklehrer als "Köner und Kenner" (ebd., 99) statt als "Nichtsköner und Besserwisser" (ebd., 27) - so versteht *er* sich dabei.

Von Seiten der empirisch orientierten Forschung bekommt *Berg* Sukturs. *Andreas Dick* (1994) kommt nach seinen auf dem Paradigma von *Schöns* (1983) "reflective practitioner"-Konzept aufbauenden Untersuchungen zum Lehrwissen zum Schluss, dass das im Didaktikunterricht häufig verwendete Vorgehen, deklaratives, propositionales didaktisches Wissen zu vermitteln und dieses Wissens in der Übungsschule (als Klinikum) zu üben (vgl. z.B. *Messner* 1987, 10 oder *Dorer* 1985, 81) nicht optimal ist. *Fallbezogener* müsse die Lehrerausbildung werden, denn in Fällen⁵ treffen seiner Meinung nach Praxiserfahrungen und das propositionale Wissen in einer Form aufeinander, die besser behalten werden kann (ebd., 376).

⁵ Unter Fällen sind ausgewählte dokumentierte "Gelegenheiten oder Mengen von Gelegenheiten, deren Grenzen fixiert sind" zu verstehen. "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" (*Dick* 1994, 377).

Das Postulat der verdichteten didaktischen Ausbildungselemente bestätigt auch der dritte hier Erwähnung findende Ansatz: *Kramis'* (1988) mehrdimensionales Lehrerfertigkeitstraining. Dieses Training, das sich durch eine verhältnismässig hohe Wirksamkeit auszeichnete, wies ebenfalls eine Verdichtung bzw. Integration mehrerer Faktoren auf: Modell-Lernen, Lernen durch eigenes Tun/Handeln, reflektierende Selbstbeobachtung und -analyse und Lernen durch konstruktives Feedback.

4. Fragen und Forderungen

Ideen und Postulate wie diejenigen von *Berg* und *Dick* vermögen, sieht man sie auf dem Papier vor sich, durchaus einzuleuchten. Aber die Praxis ist oft widerborstig und voller Überraschungen. Tragen die erwähnten Modelle dazu bei, dass der Praxischock gemindert werden kann, dass Lehrerinnen und Lehrer mit mehr Zuversicht in ihre Profession steigen? Wie muss Didaktik in der Lehrerausbildung unterrichtet werden, damit sie ihrem Ziel, den Seminaristen eine reflektierte und begründete Handlungskompetenz und Zuversicht in bezug auf das Bestehen der Praxis zu vermitteln, möglichst nahe kommt? Führt der Weg tatsächlich vermehrt über ein fall- bzw. exemplarbezogenes Unterrichten? Oder ist der Weg über eine methodisch-didaktische Lehre, wie sie in der Ausbildung der Lehrkräfte im Krankenwesen praktiziert wird, erfolgreicher? Oder ist nicht doch der herkömmliche Didaktikunterricht der nachhaltig wirkendere? Was sofort zur weiteren Frage führt: Wie wird Didaktik überhaupt in der Schweiz unterrichtet?

Fragen über Fragen. Antworten sind kaum zu geben. Der Grund ist der, dass sowohl eine Zusammenschau darüber fehlt, wie an den einzelnen Lehrerbildungsstätten die berufsspezifische Initiation genau vorgenommen wird⁶, geschweige denn, dass verschiedene Ansätze in ihrer mittelfristigen Auswirkung gegeneinander abgewogen wären.

Im Hinblick auf die anstehenden Strukturänderungen in der Lehrerbildungslandschaft, insbesondere im Hinblick auf zu errichtende Pädagogische Hochschulen und den damit gegebenen Chancen (und Gefahren) neuer Gestaltungsmöglichkeiten der berufspraktischen Ausbildung, formuliere ich abschliessend einige Postulate:

- In den letzten Jahren wurden die Kräfte sehr vieler Unterrichtsexperten von Strukturfragen in bezug auf die Schule und die zukünftige Form der Lehrerbildung absorbiert. Die Frage nach gutem Didaktikunterricht und wirkungsvollen Initiationsformen in die Berufspraxis ist dabei - mindestens was eine breitere Fachöffentlichkeit betrifft - in den Hintergrund getreten. Diesem Manko sollten wir entgegenreten und uns (wieder) verstärkt mit unserem Fachbereich beschäftigen.
- Dies kann einerseits geschehen, indem die Forschung in bezug auf erziehungswissenschaftlichen Unterricht intensiviert wird. Die an der Universität Bern entstandenen "Prospektivstudien" markieren ebenso wie die zur Zeit an der Universität Fribourg entstehende Studie "Die Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer neu denken" (vgl. Aktuelles in Kürze Nr. 3/94 der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung) den Weg in die richtige Richtung. Mögliche Fragestellungen einer solchen Forschung sind oben erwähnt worden.
- Im Hinblick auf die Gestaltung der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Curricula für die Lehrerbildung im Tertiärbereich wäre schon ein intensiverer Austausch bestehender Didaktikkonzepte an Seminaren und anderen Lehrerbildungsinstitutionen von grossem Nutzen. Geschehen könnte dies einerseits dadurch, dass die Konzepte einzelner Seminare und anderer Ausbildungsinstitutionen verstärkt

⁶ vgl. Anmerkung 1 im Beitrag von Criblez/Hofer in diesem Heft.

publizistisch verbreitet würden (z.B. in den BzL), oder aber auch durch das Einrichten eines Netzwerkes "Berufspraktische Ausbildung" an der Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau (analog zum Netzwerk "Beurteilungsformen").

- Und schliesslich: Diejenigen akademischen Ausbildungsgänge, die Lehrer für erziehungswissenschaftliche Fächer ausbilden, sollten der beruflichen Initiation ihrer Studentinnen und Studenten - selbst wenn sie vorher bereits als Primar- oder Sekundarlehrer tätig waren - ein grösseres Gewicht als bisher beimessen. Auch Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer machen eine Junglehrerzeit durch, haben es mit einem spezifischen Zielpublikum zu tun und müssen entsprechende Kompetenzen (z.B. die, wie man Didaktik gut unterrichtet) einüben.

Eine wie auch immer geartete Vollkommenheit werden wir in der berufspraktischen Ausbildung unserer Lehrkräfte aus naheliegenden Gründen nie erreichen - sie ist ja nach Goethe sowieso die Norm des Himmels. Gäbe es eine Didaktik der Didaktik, könnte die Frage, ob wir hier auf der Erde einen Schritt hin zu einer grösseren Vollkommenheit im Bereich didaktisch-methodischer Kompetenz tun können, diskutiert und vielleicht (auf)geklärt werden. Diese Anstrengung sind wir nicht nur uns selbst, sondern allen zukünftigen Seminaristinnen und Lehrerstudenten schuldig.

Literatur

- Comenius, J. A. (1638) *Grosse Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen, 1961. - Dick, A. (1994) *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Dorer, E. (1985) Einblicke in die schulpraktische Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 80-85. - Ghisla, G. (1990) Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (3), 297-304. - Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1989) Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (1), 65-76. - Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990) *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Arbeits- und Forschungsbericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7. Bern: Haupt. - Kramis, J. (1988) Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten. *Berichte zur Erziehungswissenschaft. Nr. 75*. Universität Freiburg: Pädagogisches Institut. - Kramis, J. (1990) Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (3), 279-296. - Küffer, U. (1988) Lehrerbildung - am eigenen Leib erfahren. Impressionen und Reflexionen aus Schüler- und Lehrersicht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (2), 134-144. - Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993) Das träge Wissen. *Psychologie heute* 20 (9), 64-69. - Meier, R. (1990) *Computerdidaktik: ein Leitfaden für Dozenten, Kursleiter und Ausbilder*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Messner, H. (1987⁴) *Unterrichten lernen. Formen - Anlässe - Übungen*. Hannover: Schroedel. - Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978) *Der Praxischock bei jungen Lehrern (Formen - Ursachen - Folgerungen)*. Stuttgart: Klett. - Nezel, I. (1992) *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern: Haupt. - Oelkers, J. (1987) Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5 (2), 93-101. - Ratke, W. (1614/15) *Artikel, auf welchen fürnehmlich die Ratcianische Lehrkunst beruhet*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1967. - Rickenbacher, U. (1991) *Didaktik des Rechnungswesens an kaufmännischen Schulen*. St. Gallen: Dissertation. - Rumpf, H. (1983) Unterricht - Zivilisation - Sinnlichkeit. *Beiträge zur Lehrerbildung* 1(3), 30-32. - *Rahmenplan für die Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau*. Zofingen, 1991. - Schmidt, D. (1994) *Einführung in die Textildidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag. - Schnydrig, B. (1993) *Berufssorgen von Junglehrkräften*. Bern: Lang. Dissertation. - Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. - Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 57 (1), 51-68. - Zeichner, K. M. & Tabachnick (1981) Are the effects of teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11. - Ziehe, T. (1991) *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim und München: Juventa.

Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule

Heinz Wyss

Gesamtschweizerisch ist die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen im Begriff, sich aus überlieferten Formen herauszulösen. Die aktuelle Reformdiskussion ist weitgehend beherrscht von Fragen nach der Struktur und nach der Ansiedlung der Lehrerbildungsinstitute im Tertiärbereich. Den Bestrebungen zur äusseren Neuorganisation übergeordnet ist freilich die Frage, was und wie angehende Lehrkräfte zu lernen haben, damit sie ihren gesellschaftlichen Auftrag in einer sich wandelnden Schule auch künftig kompetent erfüllen können.

Studierende des Pädagogischen Instituts Zürich (Fachbereich Pädagogische Psychologie / Didaktik: Prof. Dr. Kurt Reusser) haben im Rahmen der Lehrveranstaltungen von Heinz Wyss im Wintersemester 1993/94 ihr eigenes professionelles Rollenverständnis reflektiert und sich gefragt, welches die Grundanliegen einer erneuerten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind oder sein müssten. Im Sommersemester 1994 haben sie sodann im Gespräch mit den jeweiligen Projektleitern einen Einblick erhalten in die Vorhaben zur Reform der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, wie sie sich zur Zeit in mehreren Kantonen anbahnt.

Einleitung

Während zweier Semester haben sich im Fachbereich Pädagogische Psychologie / Didaktik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich Studierende mit Grundfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigt. Sie haben sich eingehend mit den ihnen bedeutsam erscheinenden Aspekten einer Neugestaltung der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auseinandergesetzt. Die Ergebnisse ihres Nachdenkens haben sie in Form von Thesen und Postulaten schriftlich festgehalten. Ich gebe ihre Texte, zum Teil gekürzt und redaktionell geringfügig bereinigt, in Ausschnitten wieder.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der erwähnten Lehrveranstaltung studieren mehrheitlich mit dem Ziel, Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern zu werden. Was sie an Leitvorstellungen aufzeigen, ist Ausdruck ihrer subjektiven Anforderungen an eine zu verbessernde Ausbildung. Es mag überraschen, festzustellen, wie weit sie darin mit konvergenten Grundanliegen kantonaler Reformbestrebungen im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einig gehen resp. deren Ziele rezipiert und sich zu eigen gemacht haben. Sie äussern sich insbesondere zur Initialausbildung, sind sich jedoch bewusst, dass damit lediglich die Eingangsstufe des rekurrent strukturierten, lebenslangen Lernprozesses angeleuchtet wird. Die an die Grundausbildung anschliessende Berufseinführung der Junglehrerinnen und Junglehrer, die berufs begleitende Fortbildung sowie die funktions- und stufenspezifische Weiterbildung sind wohl mitgedacht, jedoch in das Untersuchungsfeld nur so weit einbezogen, als von der Spezialisierung im Schuldienst die Rede ist.

Die Studentinnen und Studenten haben ihre Thesen und Forderungen nicht "aus der Luft gegriffen". Die meisten verfügen über ein Lehrdiplom und können sich auf berufliche Erfahrungen abstützen. Sie haben allesamt kürzer oder länger an unterschiedlichen Schulen unterrichtet und blicken auf eine Grundausbildung in verschiedenen Kantonen zurück (AG, LU, SG, SZ, TI, ZG, ZH).

Was sie von einer optimierten Grundausbildung verlangen, lässt sich im wesentlichen wie folgt zusammenfassen: Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer muss anspruchsvoll und anfordernd sein. Sie setzt persönliche Lebenserfahrung und Reife voraus und stützt sich ab auf eine breite und ausgewogene allgemeine Bildung. Als eine wissenschaftlich fundierte, die Anwendungsforschung einbeziehende, die Theorie mit der Praxis im Wechselbezug verbindende Ausbildung befähigt sie zu aufgeklärtem beruflichem Urteilen und Handeln. Angesichts der hohen Qualifikationsanforderungen an die Lehrenden kann dies nur eine Ausbildung Erwachsener auf Hochschulebene leisten. Als fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Grundausbildung hebt sie sich darum zwingend von der obligat vorangehenden Mittelschulbildung ab, gewährleistet jedoch auch den Zugang für Berufsleute durch die Schaffung allgemeinbildender Anschlussstudiengänge.

Die zitierten Äusserungen der Studierenden entsprechen nicht durchwegs der persönlichen Auffassung des Verfassers dieses Aufsatzes. Sie werden jedoch als Zeugnisse angehender Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen ernst genommen, und das auch dann, wenn sie kommentiert oder ergänzt werden oder wenn ihnen eine Gegenthese gegenübergestellt ist. Somit kommt den Zitaten, die im Text besonders hervorgehoben sind, mehr als eine die Aussagen des Verfassers illustrierende Bedeutung zu. Ohne Zwang lassen sie sich den kantonsübergreifend konvergenten Hauptaspekten einer Neugestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, an denen sich dieser Aufsatz in seiner Gliederung orientiert, zuordnen: der Erneuerung des Berufsverständnisses der Lehrpersonen, dem didaktischen Gestaltwandel der Ausbildung, der Professionalisierung der Ausbildung in ihrem Wissenschaftsbezug und ihrer Handlungsorientierung sowie dem Anliegen einer über die Grundausbildung hinausweisenden Permanenz der Fortbildung und einer die Lehrberechtigung erweiternden oder zur Spezialisierung führenden Weiterbildung.

Was die Studierenden während des Wintersemesters idealiter entwickelt haben, konkretisiert sich in einer Reihe von kantonalen Reformprojekten. Dies aufzuzeigen, war die Zielsetzung der Lehrveranstaltung im Sommersemester 1994. In dieser Absicht wurden im Rahmen eines Seminars unter der Leitung des Verfassers dieses Aufsatzes bedeutsame kantonale Projekte zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen Aargau, Basel, Bern, Freiburg, Genf, St. Gallen und Zürich vorgestellt. Die Beschreibung der sich anbahnenden kantonalen Innovationen durch die Projektleiter lassen bei allem Bestreben nach einer gesamtschweizerisch vergleichbaren, den europäischen Anerkennungsnormen entsprechenden Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte aller Stufen auch kantonale Sonderregelungen, in den Grundzügen jedoch übereinstimmende Entwicklungsperspektiven erkennen.

Aspekte eines neuen Berufsverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer

Die Persönlichkeitswerte der Lehrenden und Erziehenden

In unserem Bildungswesen kommt den formalen Prozesszielen wie der Schulung des Denkens, des Lernenlernens oder der Kommunikation neben materialen Lernzielen eine wachsende Bedeutung zu. Wenn die Bildung weg vom Primat des Stoffes und hin zu Schlüsselqualifikationen führen soll, hat die Lehrerbildung neben der Aufgabe der Entwicklung der berufsrelevanten Sach- und Vermittlungskompetenzen dem Aufbau der persönlichen und sozialen Qualifikationen der Lehrpersonen vermehrte Beachtung

zu schenken. Manche Diskutanten beziehen sich auf das vielzitierte - und vielfach missbrauchte - Wort Hartmut von Hentigs: (1993, 239): "Die Person des Lehrers ist sein bestes Curriculum" . Oder auf jenes andere gefährliche Wort: "Es gibt nicht nur von Natur aus gute oder von Natur aus schlechte Lehrer, sondern in erster Linie verschiedene Lehrer. Sie würden fast alle gute Lehrer sein können, wenn sie den Mut zu ihrer Eigenart hätten" (von Hentig 1984).

Des öfters neigen selbst Ausbilderinnen und Ausbilder an Lehrerbildungsinstituten dazu, alten "Mythen" des Lehrerinnen- und Lehrerseins nachzuhängen. So etwa, indem sie in fahrlässig plakativer Weise das Klischee weiterverbreiten, letztlich sei Lehrerbildung nichts anderes als "Persönlichkeitsbildung". Nur als "echte", "glaubwürdige", "überzeugende", "reife" Menschen seien Lehrerinnen und Lehrer bildend und erzieherisch wirksam. "Lehrer/Lehrerin" sei kein lernbarer Beruf: Man ist es aus Berufung, oder man ist es nicht. Zur Bekräftigung dieser Missdeutung der Persönlichkeitswerte durch das Ausblenden dessen, was der Beruf an spezifischen Kompetenzen erfordert, pflegt man sich dabei u.a. auf Goetheworte zu berufen, wie: "Nicht die Talente, nicht das Geschick zu diesem oder jenem machen eigentlich den Mann der Tat (die Frau?); die *Persönlichkeit* ist's, von der alles abhängt" (Wilhelm Meisters Wanderjahre) oder "Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine *Persönlichkeit*" (Dichtung und Wahrheit) oder "Höchstes Glück der Erdenkinder / Sei (ist) nur die *Persönlichkeit*" (Westöstlicher Divan, Buch Suleika).

Lehrerbildung, als Persönlichkeitsbildung verstanden, steht der auf Sachkompetenz, auf Wissen und Handlungsfähigkeit ausgerichteten Ausbildung nicht entgegen. Im Gegenteil. Das "savoir-être" setzt das fundierte "savoir" und das wissenschaftsgestützte und darum vor dem Theoriehorizont reflektierte "savoir-faire" voraus. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht intuitiv, aus dumpfem Gefühl Wirkende; es sind aufgeklärt und also bewusst handelnde "Fachleute des Lernens" (LCH-Leitbild), darüber hinaus "Fachpersonen für die Schule" (Herzog 1994).

Bei aller bewussten Wahrnehmung der sachbezogenen Qualifikationsanforderungen ist die Persönlichkeitsbildung angehender Lehrkräfte unbestreitbar eine wichtige Aufgabe. Ihre Zielbereiche sind insbesondere die der Stärkung der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz, der Kommunikationskompetenz und der Innovationskompetenz. Die Studierenden, die im Wintersemester 1993/94 an der erwähnten Lehrveranstaltung teilgenommen haben, schreiben zur Problematik der Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer¹:

Wenn die LehrerInnenbildung die Persönlichkeit stärken will, müssen angehende Lehrkräfte lernen, die eigenen Erfahrungen, die eigene Subjektivität und die eigenen Interessen in die LehrerInnenrolle einzubeziehen. Sie müssen fähig werden, über Beruf und Schule, über Ziele und Inhalte von Erziehung und über Gesellschaft und Politik nachzudenken. Die Analyse der beruflichen Tätigkeit und die Bereitstellung der Mittel zu ihrer erfolgreichen Bewältigung soll im Zentrum der Lehrerbildung stehen und nicht die systematische Lehre der Wissenschaften (vgl. Dietrich 1985, 200). Dazu braucht es viele Lerngelegenheiten, die die Möglichkeit geben, sehr unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln und sie zu reflektieren.

Sie fassen die Hauptaspekte dessen, was sie unter Bildung der Persönlichkeit verstehen, thesenartig zusammen:

Grundsatz 1

Viele Verhaltensmuster von Lehrkräften stammen aus ihren Kindheits- und Schulerfahrungen. Wer sie sich nicht bewusst macht und kritisch hinterfragt, läuft Gefahr,

¹ Die zitierten Textauschnitte geben die Schreibweise der Studierenden in der zusammenfassenden Kennzeichnung des männlichen und weiblichen Geschlechts wieder: LehrerInnen etc.

sie unreflektiert an die Schülerinnen und Schüler weiterzugegeben. Darum gilt es, die eigene Lernbiografie zusammen mit kompetenten Fachleuten aufzuarbeiten und zu reflektieren.

Grundsatz 2

Alle Studierenden kommen mit pädagogischem und psychologischem Wissen in die Ausbildung, das ihnen oft gar nicht bewusst ist. Dieses Wissen und diese Erfahrungen sollen aktiviert, reflektiert und so aufgearbeitet werden, dass die Studierenden sich der eigenen, subjektiven Alltagstheorien bewusst werden.

Grundsatz 3

Persönliche Verhaltensmuster in Lehr- und Lernsituationen und im zwischenmenschlichen Beziehungsfeld sollen erfahren, aufgedeckt, in Frage gestellt und gegebenenfalls verändert werden.

Grundsatz 4

In der Praxis scheitern Lehrkräfte meist nicht an mangelndem Fachwissen, sondern an mangelnder erzieherischer Kompetenz und an ihrer zu wenig stabilen Persönlichkeitsstruktur. Darum kommt der Stärkung der Persönlichkeit, der Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Selbstverantwortung, der Kritik- und Konfliktfähigkeit, der Belastbarkeit, dem Humor eine entscheidende Bedeutung zu. Diese Aspekte sind für die Bewährung im Beruf bestimmend. Das soll den Studierenden in Fallstudien, in Gesprächen und Rollenspielen bewusst gemacht werden.

Grundsatz 5

Oft sind es außerschulische Probleme, die die Lehrpersonen belasten und die im Lehrberuf grösster Stressfaktor sind, nicht der Unterricht. In Rollenspielen und Fallbeispielen soll die Ausbildung auf mögliche Probleme und kritische Entscheidungssituationen eingehen. Dabei wird der Umgang mit KollegInnen, Eltern, TherapeutInnen und Behörden immer wichtiger.

Grundsatz 6

Im Wandel der Zeiten verändern sich Werte und Inhalte im Erziehungsberuf. Die Lehrenden haben die Möglichkeit und die Pflicht, sich weiterzuentwickeln und sich fortzubilden, solange sie ihren Beruf ausüben. Die Lehrenden sind gehalten, ihr Tun immer wieder zu hinterfragen und internalisierte Verhaltensmuster immer wieder in Frage zu stellen. Die Grundausbildung sollte die Bereitschaft und Fähigkeit fördern, Angewohntes und Liebgewordenes zu verändern.

Sinn- und Wertorientierung

Die Schule hat die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern die personale Sinnfindung in einer undurchschaubar gewordenen Lebenswelt zu ermöglichen und in ihnen ein Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln. Die Studentinnen und Studenten wünschen sich eine "sinnstiftende Schule" und fordern eine Ausbildung der Lehrpersonen, die auf diesen Aspekt Wert legt.

Die Jugendlichen haben es heutzutage immer schwieriger, sich zu orientieren und den eigenen Weg zu finden. Es besteht die Gefahr, dass in ihnen aufgrund der Komplexität ihrer Lebensumwelt und zufolge der Unterschiedlichkeit oder Gegensätzlichkeit der gängigen Wertvorstellungen und Verhaltensnormen ein Gefühl der Sinnlosigkeit aufkommt. Das führt dazu, dass sie in ihrem Sein und Tun kein Ziel sehen, auch nicht in ihrem Lernen, und dass sie meist auch nicht danach fragen. Die Schule muss darum viel Zeit einräumen, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Alltagsverhalten hinterfragen und sich ihre Sicht- und Denkweisen bewusst machen. Das verlangt, dass wir Lehrende uns auf Fragen nach Bedeutung, Wert und Sinn

einlassen und auf das Problem unserer individuellen und kollektiven Verantwortung eingehen.

Weil die offene Gesellschaft nicht mehr vorgibt, was gilt, und weil das Erziehungsumfeld traditionsärmer geworden ist, bedarf es umso überzeugenderer Erzieherinnen- und Erzieherpersönlichkeiten. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sei darum die Fähigkeit zur persönlichen Ziel- und Wertorientierung bewusst zu fördern:

In unserer Gesellschaft, in der sich alles so schnell verändert, ist es unmöglich, allgemeine Ziel- und Wertvorstellungen zu vermitteln. Es gilt alles, und alles gilt nichts. Merkmal unserer Gesellschaft ist eine Wertunsicherheit und Orientierungslosigkeit. Die Schule ist der Spiegel dieser Gesellschaft. Sie wird von den in der Gesellschaft um sich greifenden Veränderungen mit erfasst. Manche Zeiterscheinungen machen es der Schule schwer, ihren Auftrag zur kulturellen Sinnstiftung zu erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lehrenden ihre eigene Ziel- und Wertorientierung in den Unterricht einbringen. Das setzt voraus, dass sie selber gefestigte Persönlichkeiten sind, dass sie in ihrer Werthaltung glaubhaft sind. Zugleich sollen sie andere Werthaltungen respektieren. Um das zu ermöglichen, sollten die Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenbildung offen gestaltet sein und genügend Zeit für Diskussionen über Ziel- und Wertorientierungen einräumen. Auf diese Weise kann sich die Fähigkeit entwickeln, zu einer eigenen Wertorientierung und damit zur eigenen Identität zu finden.

Die Studentinnen und Studenten setzen sich im Zusammenhang mit der Erörterung der Werthaltung, die die Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in gleicher Weise wie die Lehrpersonen in der Schule zu vertreten haben, mit der Problematik auseinander, wie weit eine sinn- und wertorientierte Bildung den Lernenden eine bestimmte Werthaltung anerkennen darf. Sie gehen davon aus, dass die pluralistische Gesellschaft allen gemeinsame Werthierarchien nicht mehr vorgibt. Pädagogik kommt jedoch nicht aus ohne einen intersubjektiv gültigen Wertehorizont. Gemeint ist damit freilich nicht eine manipulierende Gängelung der Gesinnung und der Einstellung der Lernenden, wohl aber die Vermittlung der Werte, die die Persönlichkeit stärken und die die gemeinschaftsstiftenden, von sozialer Verantwortung geleiteten Maximen unseres Handelns sind oder es sein sollten.

Der didaktische Gestaltwandel

Eine neue Lernkultur

Eine zunehmende Abgabe der Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler begünstigt den verstehensorientierten Wissensaufbau in kooperativen, selbstgesteuerten Lernformen.

Viele Kritiker der "Wissensvermittlung an den Schulen" beklagen ein künstlich arrangiertes Lernen, das sinnleer und isoliert ist. Transferübungen, Festigungsphasen, Problemlöseverfahren, freies Reproduzieren, aber auch Verinnerlichungen und andere Formen des ganzheitlichen Lernens seien im Unterricht ungenügend oder überhaupt nicht vertreten. Persönliche Erfahrungen, Ideen und Vermutungen der SchülerInnen seien unzureichend berücksichtigt. Vorkenntnisse als Lernmotivatoren und als sinnstiftende Lernimpulse würden nicht wahrgenommen oder gar als störend empfunden. Lernen meine eine Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen und gestützt auf den kognitiven, zum Verstehen führenden Wissenserwerb. Internalisierte Lernmuster, Lernstrategien und Lerntheorien lenkten oft unbewusst den Prozess des Lernens.

Die Studierenden fordern eine Schule, die das Lernen des Lernens fördert.

Ihr kommt die Aufgabe zu,

- zielorientierte Lernsituationen und Lernanlässe zu schaffen,
- originäre Sinneserfahrungen in Lebensbezügen zu ermöglichen,
- Erfahrungen mit Lernmodellen zu vermitteln,
- das teamgeleitete Einzelstudium zu fördern,
- eine grösstmögliche Individualisierung, häufige Partner- und (wo möglich und sinnvoll) Gruppenarbeiten zu institutionalisieren;

ferner

- zur Selbstkontrolle des Lernweges und der Lernergebnisse anzuleiten,
- in die Methoden, Strategien und Techniken des Lernens einzuführen

und in all dem

- zum Aufbau von Haltungen und Wertvorstellungen beizutragen.

Das bedeutet, dass

- die Lehrinhalte nicht allein in Fächer parzelliert werden, wie dies die traditionellen Lehrpläne fast ausschliesslich tun,
- es von homogenen Lernanforderungen Abstand zu nehmen gilt,
- expositorische Lehrformen zurücktreten müssen,
- zur Fremdbeurteilung die Selbstbeurteilung hinzutritt,
- die Schule gezielt eine starke Lernmotivation aufbaut und die Prozesse des Lernens durchschauen und verstehen lehrt.

Eine solchermassen neu gedachte Schule braucht Lehrende,

- die ihre Erfahrungen oder ihr Erkenntnispotential für Verbesserungen und Veränderungen nutzen wollen,
- die sensibel mit sich selbst, mit den KollegInnen und den SchülerInnen umgehen,
- die die SchülerInnen als eigene Personen akzeptieren,
- die offen, grosszügig, verständnisvoll sind,
- die flexibel sind und Situationen schnell und richtig einschätzen können,
- die sich positive Sichtweisen und aus einer optimistischen Grundhaltung heraus eine lernfördernde, ermutigende und motivationsverstärkende Einstellung zu eigen gemacht haben.

Ein Kollegium,

- das bereit ist zur Zusammenarbeit,
- in dem die Hemmschwelle sinkt, etwas von sich preiszugeben,
- in dem sich positive Reibungspunkte ergeben,
- in dem etwas in Bewegung kommt.

Und die Lernenden ?

- Sie werden in die Lösung von Problemen miteinbezogen,
- erleben, dass ihnen die Lehrpersonen Verständnis entgegenbringen,
- spüren einen persönlichen Bezug, der sie offen, störungsfrei, verständnisvoll kommunizieren und reagieren lässt,
- bekommen einen Zugang zu ihren Verhaltensweisen und Gefühlen,
- artikulieren ihre Interessen und Bedürfnisse und steigern dadurch ihre Leistungsbereitschaft,
- erfahren ein Wir-Gefühl,
- gewinnen Freude an der Schule und am eigenständigen Lernen.

Was sind die Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Die angehenden LehrerInnen müssen die neuen, zu mehr Eigenaktivität anregenden Lernformen in der Ausbildung selber erfahren, wenn ihre Einführung und Anwendung in ihrem späteren Unterricht gesichert werden soll. Eigene Erfahrungen und eigene Weltannäherungen sollen in verschiedenen wissenschaftlichen Fachgebieten auf ihre Auswirkungen und Folgen hin untersucht und entziffert werden.

Die Lehrerbildung muss sich an der neuen didaktischen Gestaltung des Unterrichts der Volksschule orientieren. Die Konsequenzen dieser Ausrichtung auf eine "neue Lernkultur" wirken sich über die ganze Bandbreite der Ausbildungsbereiche aus.

- Der universitäre Lern- oder Lehrstoff muss so aufbereitet werden, dass Studierende mit den Lerntechniken oder Arbeitsmethoden im selben Mass konfrontiert sind, wie eine neue Schule dies von ihren Lehrkräften erwartet.
- Die Ausbildung nimmt Abstand vom Ankurbeln und Perfektionieren formaler Operationen.
- Die AusbilderInnen verfügen selber über ein breites Repertoire an Lehr- und Lernmethoden. Sie zeigen in ihrer praktischen Anwendung, was an ihnen im Zielbezug wissenschaftlich relevant ist und wie sie sich im Bildungsprozess auswirken.
- In Blocktagen, Epochen, Projekt- oder Werkstattwochen müssen Erfahrungen gesammelt und die pädagogischen, didaktischen und methodischen Begründungen und Wirksamkeiten dieser Arbeitsformen reflektiert werden.

Die Studierenden messen diesem "learning by doing" eine hohe Bedeutung zu. Sie setzen in eine Lehrerbildung, die nicht tut, was sie lehrt, keine Hoffnung, denn "Lehrerinnen und Lehrer werden ihren Beruf, wenn sie ihn selbst in Vorlesungsräumen und aus Büchern gelernt haben, kaum anders als in eben der Form ausüben" (v. Hentig 1993).

Die Beurteilungskultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Eignung für die *Ausbildung* zur Lehrerin und zum Lehrer wird nach herkömmlichem Verfahren in der Regel in Beratungsgesprächen und in einem Aufnahmeverfahren punktuell abgeklärt; die Eignung zum *Beruf* lässt sich nur prozesshaft im Ausbildungsverlauf ermitteln und summativ am Ende der Grundausbildung überprüfen. Im Hinblick auf die Entwicklung der Beratungs- und Beurteilungskompetenz der angehenden Lehrkräfte kommt der Beurteilungspraxis während der Ausbildung eine hohe Bedeutung zu. Lehrkräfte beurteilen in der Ausübung ihres Berufes ihre Schülerinnen und Schüler. Das setzt voraus, dass sie selber fähig sind, die eigene Arbeit zu überdenken. Nicht allen gelingt es gleich gut, sich selber, das eigene Verhalten und Tun, sachlich und unvoreingenommen zu beurteilen. Manche täuschen sich über sich. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion lässt sich jedoch lernen und üben. Deshalb ist es wichtig, die Selbstevaluation in eine lernfördernde formative Beurteilung einzubeziehen.

Die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten haben in ihrer schulischen Biographie mehrheitlich allein eine summative Fremdbeurteilung durch Noten erlebt, und viele haben dieses tradierte, ausschliesslich leistungsbezogene Bewertungsverfahren bei aller Kritik internalisiert. Immer noch macht sich eine Noten- und Zahlengläubigkeit geltend. "Jede Veränderung der Beurteilungspraxis hat sich gegen den Verdacht zu behaupten, die Lernleistung quantitativ und qualitativ herabzusetzen; eine humanere Schule (und Schülerbeurteilung) wird mit 'weich' und 'leistungsfeindlich' gleichgesetzt" (Schulpraxis 1/1988, 6). Dabei ist der Nachweis durch empirische Untersuchungen vielfach erbracht, dass Noten nicht eindeutige und gültige Beurteilungswerte sind:

- Sie sind nicht *objektiv*, weil gleiche Leistungen von verschiedenen Lehrkräften verschieden beurteilt werden.
- Sie sind nicht *verlässlich*, weil die Notenskala von den Lehrkräften zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Klassen unterschiedlich gehandhabt wird und sich an unterschiedlichen Bezugsnormen orientiert (individuelle, soziale und fach- resp. lernzielbezogene Normen).

- Sie sind nicht *valid*, weil ihnen unterschiedliche Funktionen zugeordnet werden (Noten als Motivationsverstärker, als Belohnungs- oder Disziplinierungs- resp. Bestrafungsinstrumente).

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen sich dieser Unzulänglichkeiten bewusst sein und in ihrer Ausbildung eine Selbstbeurteilung praktizieren und einer Fremdevaluation begegnen, die sich als *Lernhilfe* versteht, die den Lernprozess stützt und fördert, Fortschritte sichtbar macht, Positives verstärkt, Schwierigkeiten thematisiert und analysiert sowie Möglichkeiten zur Optimierung der individuellen und sozialen Lernprozesse und zur Verbesserung der Lernergebnisse aufzeigt.

Dabei sollen in den Rückmeldungen auch die persönlichen Interaktionen der Lehrenden und Lernenden thematisiert werden und Schwierigkeiten offen zur Sprache kommen. Dies im Wissen darum, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen nicht allein für das Lernklima bestimmend sind, sondern ebenso die gegenseitige Wahrnehmung und Beurteilung steuern. Wichtig ist hierbei freilich, dass sich alle Aussagen auf konkrete Situationen und ausweisbare Erfahrungen beziehen und nicht Eigenschaften benennen, die als stabil gelten. Ganz allgemein erfolgen die Rückmeldungen in der Ausbildung im Geiste der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung, vertrauend darauf, dass Veränderungen und Entwicklungen immer möglich sind und dass, was (noch) nicht ist, werden kann. Es gilt auch der Grundsatz, dass wir nicht bloss aus Fehlern lernen, sondern ebenso von unseren Erfolgen, indem wir uns ermutigen und anregen lassen, das zu verstärken, was uns gelingt.

Eine lernfördernde Prozessevaluation im Lernzielbezug setzt indessen voraus, dass die Unterrichtsinhalte und die zu erreichenden Lernergebnisse genau definiert und die Beurteilungskriterien klar bestimmt und darum transparent sind. Wo immer möglich werden sie von den Lehrenden und den Lernenden gemeinsam vereinbart, festgelegt und formuliert. Nur so können die Studierenden entscheiden, ob sie die Lernziele erreicht haben. Diese richten sich nicht allein auf die anzustrebenden Wissens- und Fertigkeiten- oder Handlungskompetenzen aus. Ebenso bedeutsam sind Ziele der Methodenhandhabung im Erkenntniserwerb oder solche des kooperativen Verhaltens im Arbeitsgang.

Der formativen Beurteilung dienen Rückmeldungen sowie Beratungs- und Beurteilungsgespräche. Wo schriftliche Lernberichte und Standortbestimmungen sowie schriftliche Kommentare der Ausbilderinnen und Ausbilder vorliegen, verlangen die Selbstevaluation und die Fremdevaluation stets nach einer Zusammenschau: die eine Sicht der Dinge soll sich an der andern messen lassen.

Die prozesshafte, formative Beurteilung schliesst eine summative, bilanzierende Bewertung nicht aus, ja, die eine Form bedingt die andere, doch sind sie strikte zu trennen, und es sind die Bezugsnormen in jedem Fall zu nennen: etwa die der Sachkompetenz, gemessen an den intersubjektiv definierten Lernzielen oder an den subjektiven Lernfortschritten, und diese bezogen auf das Selbstverhalten und das Sozialverhalten sowie auf das Arbeits- und Lernverhalten. Dabei soll klar sein, welche Funktion dieser umfassenden Standortbestimmung zukommt: die der Selektion und Allokation oder eine orientierende und prognostische.

Schliesslich ist zu betonen, dass die geschilderte Beurteilungspraxis eine entsprechende *Beziehungs- und Lernkultur* am Institut der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bedingt. Diese lässt sich in ihren Merkmalen wie folgt beschreiben:

- Sie verstärkt die Selbstkompetenz der Lernenden, indem sie zu vermehrt eigenverantwortlichem, selbstgesteuertem Arbeiten und zu selbstkritischem Verhalten anhält;

- sie fördert die Sozialkompetenz, indem sich Lehrende und Lernende aufgrund gegenseitiger Achtung offen begegnen und miteinander Verantwortung dafür nehmen, dass das Ausbildungsinstitut als Lernort dank seiner entspannten Atmosphäre Ort einer Gemeinschaft ist;
- sie erhöht die Sachkompetenz, indem Lernhemmnisse abgebaut und Lernerfolge vertärkt werden und die Voraussetzungen zum selbständigen Wissenserwerb und lebenslangen Lernen geschaffen werden.

All dies sind die Vorbedingungen, damit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer später in der Ausübung ihres Berufes ihre Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, wie sie in ihrer Ausbildung selber ernst genommen worden sind. Als Lehrende sollen sie die Lernenden so beurteilen, dass sie ihnen die Möglichkeit einräumen, ihre Lernleistung sowie ihr Arbeits- und Sozialverhalten selber einzuschätzen.

Die Studierenden unterstützen dieses Beurteilungsmodell. Sie weisen freilich darauf hin,

dass es hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Es erfordert einen grossen Aufwand an Zeit und Arbeit sowie eine entwickelte Kommunikationsfähigkeit. Dementsprechend kann es sehr schwierig sein, für eine dergestalt dialogisch und partnerschaftlich konzipierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung das geeignete kompetente Lehrpersonal zu finden.

In der Ausbildung kommt der Selbsteinschätzung der Befähigung und der beruflichen Eignung eine hohe Bedeutung zu. Zusammen mit einer laufbahnbegleitenden Beratung schafft sie die Voraussetzung, dass Umorientierungen bei Nichteignung rechtzeitig eingeleitet werden. Den institutionellen Beratungsorganen kommt die Aufgabe zu, die Studierenden in ihrer Selbsteinschätzung zu unterstützen und ihnen Entscheidungshilfen zu geben.

Die Studierenden äussern sich dazu wie folgt:

Es ist unbestreitbar, dass sich ein Laufbahnwechsel in der nachmaturitären LehrerInnenbildung, die sich auf eine allgemeine Studienberechtigung abstützt, ungleich leichter realisieren lässt als in der seminaristischen Form der Ausbildung, die Allgemeinbildung und Berufsbildung vernetzt. Sofern diese Struktur mit ihrer Frührekrutierung zu erhalten ist, muss sie sich hinfort in zwei Phasen gliedern. Die für eine berufliche Ausbildung ungeeigneten SchülerInnen, die jedoch die erste, vorwiegend allgemeinbildende Phase mit gutem Erfolg bestanden haben, sollten damit die Voraussetzung zur Hochschulzulassung erfüllen. Nur wenn dem so ist, wird ein Wechsel der Studienrichtung unter Anerkennung der erbrachten Leistung möglich sein. Sinnlos wäre es, den Hochschulzugang weiterhin von der schulpraktischen Bewährung und damit vom Bestehen der pädagogischen und schulpraktischen Berufsbildung abhängig zu machen.

Die geleitete, teilautonome Schule: ein Lebensraum und eine Wirkungseinheit - desgleichen das Lehrerbildungsinstitut

Eine Schule, die Lebensraum und nicht allein Lehranstalt sein will, muss eine humane Schule sein. Ist sie das? Die Studenten stellen Fragen:

Die Humanwissenschaften beschäftigen sich seit eh und je mit dem Lernen und Reifen des Menschen und im Zusammenhang damit mit der schulischen Erziehung und Bildung, und so fragt es sich, warum die Schulen nicht humaner, solidarischer, freundlicher, durchlebter und lebensnäher sein wollen oder es werden können.

Sie geben sich indessen zuversichtlich:

Vielleicht kommt einmal die von so vielen herbeigesehnte Zeit, in der die Schule nicht mehr die grosse "Erledigungsmaschinerie" (Rumpf 1986, 46), nicht mehr "Zivilisierungsinstrument" (Rumpf 1986, 20), nicht mehr "Belehrungsstätte" (v.Hentig 1993, 16) und "Entzauberungszentrale" oder "Entmischungseinrichtung" (Rumpf 1986, 83) ist!

Damit die Schule sein kann, was sie sein will, müssen strukturelle Bedingungen geschaffen werden, die eine enge Zusammenarbeit unter den Lehrenden, zwischen Lehrkräften und Eltern, aber auch zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern nicht nur ermöglichen, sondern fordern:

In der zunehmend komplexen Welt wird die Zusammenarbeit immer wichtiger. Das gilt ebenso für die Lehrenden und Lernenden. Es wäre freilich trügerisch, zu glauben, Bereitschaft und Befähigung zur Kooperation könnten einfach dadurch geschult werden, dass die SchülerInnen vermehrt in Gruppen arbeiten. Viel wichtiger ist es, dass man darum bemüht ist, eine Interaktionskultur zu schaffen. Diese sollte das Umfeld der Bildungsinstitution (z.B. Fachleute, an Volksschulen die Eltern) miteinbeziehen. Teamarbeit will vorgelebt sein. Nur dann, wenn die Studierenden die Dozentinnen und Dozenten als kooperatives Team erleben, lassen sich die Schlüsselqualitäten des Kooperierens und der teamgeleiteten Einzelarbeit entwickeln und die auf sie hinweisenden Lernziele erreichen. Zusammenarbeit will praktiziert sein, damit sie gelernt wird - auch in der LehrerInnenbildung! Erst wenn dem so ist, ist es gerechtfertigt, von ganzheitlicher, verhaltenswirksamer Bildung zu sprechen. Es ist wichtig, dass die Zusammenarbeit fest institutionalisiert ist und dass sie nicht nur dann stattfindet, wenn zwingende äussere Umstände dies unumgänglich machen. Sie muss zum Arbeitsprinzip aller und fester Bestandteil des Lehr- und Lernalltags werden. An Volksschulen könnte man zum Beispiel im Wochenplan verbindliche Zeiten festlegen, in denen sich die LehrerInnen zusammensetzen, um Erfahrungen auszutauschen, um miteinander Unterricht zu planen und gemeinsam Projekte zu organisieren.

Was kann die "neue Schule" als ganzheitlicher Erfahrungs- und Lebensraum erwirken?

Das Schulleben kann negativen ausserschulischen Milieueinflüssen die Stirn bieten und Chancen für Entspannungs-, Regenerations-, Interaktions- und Kommunikationsräume eröffnen.

Darum sollte sich die Grundausbildung der Lehrkräfte nach Meinung der Studierenden vermehrt auf jugendkundliche Erfahrungen abstützen können. Das bedingt, dass ihr ausserschulische erzieherische und/oder soziale Tätigkeiten vorausgehen oder in sie integriert werden. Wünschenswert sind im Hinblick auf die Aufgaben der interkulturellen Pädagogik auch Begegnungen mit anderen Kulturen.

Professionalisierung: Weg und Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vom Begriff zur Sache

Von "*Professionalisierung*" ist in der aktuellen Reformdiskussion allenthalben die Rede. Die Studierenden beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen sich ihre Ausbildung aufgrund der sie kennzeichnenden didaktischen Merkmale

- der Wissenschaftlichkeit
- des Einbezugs der praxisbezogenen Forschung
- der Anwendungs- und Handlungsorientiertheit

- der Zusammengehörigkeit und des Wechselbezugs von Theorie und Praxis
- der Exemplarität der Lernkultur

als *Professionalisierung* qualifiziert. Sie gehen der Frage nach, welche spezifische Bedeutung den Begriffen *Profession* und *Professionalisierung* zukommt, und sie stützen sich dabei auf die Kriterien, die in der Publizistikwissenschaft *Professionalität* definieren:

- Die Berufstätigkeit beruht auf einer langdauernden und anspruchsvollen theoretisch fundierten Spezialausbildung; sie ist überwiegend nicht-manuell.
- Die Aufnahme der Berufstätigkeit setzt das Bestehen einer selektiven Prüfung voraus, die weitgehend in den Händen des Berufsverbandes liegt.
- Die Berufstätigen sind in einem Berufsverband mit weitgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt organisiert.
- Die Berufsangehörigen sind in der Praxis an bestimmte Verhaltensregeln gebunden, die sich der Berufsverband selber gegeben hat.

Die Definition des Begriffes Profession ist gleichermassen vielschichtig wie die des Prozesses, der dazu führt.

"Die Profession kann Antithese zum Beruf sein. Sie kann aber auch interpretiert werden als eine besondere Art von Beruf, deren Eigenarten sich von denen anderer Berufe so merklich abheben, dass diese Berufsklasse mit dem eigenen Namen der Profession belegt und unter diesem Namen von den übrigen Berufen abgehoben wird" (Hartmann 1972). In einigen Untersuchungen werden Professionen den Berufen der Mittel- und Oberschicht gleichgesetzt: den hochqualifizierten akademischen oder freien Berufen. Zu den typischen Professionen zählen der Beruf des Anwaltes und des Arztes. Die Selbstkontrolle durch die Mitglieder der Profession selber und ihre standeseigene Disziplinargewalt ergeben sich aus der Unmöglichkeit der Ausübung einer Kontrolle über ihr hochqualifiziertes Expertenwissen durch Laien.

Hinsichtlich der Kriterien, die für die Qualifizierung eines Berufes als *Profession* bestimmend sind, ergibt sich ein Minimalkonsens in folgenden Punkten:

- Professionen wenden ein spezialisiertes, in einer systematischen Ausbildung erworbenes Wissen an und lösen komplexe Probleme.
- Die Lösung dieser Probleme ist für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung.
- Über die Kompetenz zur Lösung dieser Probleme verfügen allein die Angehörigen der betreffenden Profession.
- Die Professionsangehörigen und ihre Berufsorganisation besitzen in der Gesellschaft einen relativ hohen Grad an Autonomie.

Die Studierenden legen in Form von Thesen fest, was sie unter der *Professionalisierung* des Lehrerinnen- und Lehrerberufs und einer entsprechend ausgerichteten Ausbildung verstehen:

Grundsatz 1

Die enge Einbindung der LehrerInnen in die Gesellschaft und ihre Verpflichtung, dem verordneten Amtsauftrag nachzukommen - so etwa im Vollzug der im Lehrplan vorgegebenen Vorschriften -, schliesst eine selbstbestimmte Ausübung des Lehrerberufes, wie sie für die Professionen merkmalshaft ist, aus. Demzufolge kann der Lehrerberuf nicht eine Profession im definierten Sinne sein. Dennoch sollen sich die Lehrpersonen als Fachleute verstehen. Sie müssen ihre spezifischen Kompetenzen über ihren Unterricht hinaus gegenüber den Eltern sowie in der Öffentlichkeit geltend machen können. Dies wird durch eine breite

Allgemeinbildung sowie eine fundierte Berufsausbildung mit hohen Standards erleichtert.

Grundsatz 2

Unter der Professionalisierung der Ausbildung der LehrerInnen verstehen wir alle Massnahmen, die zur Verbesserung der Ausbildung zum Lehrerberuf beitragen und die die berufliche Kompetenz der Lehrenden als Fachleute für das Lernen erhöhen. Dabei geht es vor allem um eine wissenschaftlich fundierte Konzeptualisierung des Lehrens und Lernens sowie der Erziehung, um eine Intensivierung des Praxisbezuges während der Ausbildung, um die Förderung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit den vielfältigen Aufgaben und Problemen in einem komplexen Berufsfeld und um eine breite, wissenschaftlich gestützte Fachausbildung.

Grundsatz 3

Die Professionalisierung der LehrerInnenausbildung bedingt, dass sich die Ausbildung dem Tertiärbereich zuordnet. Sie ist auf ein akademisches Niveau zu bringen. Das berufliche Selbstverständnis der LehrerInnen ist zu stärken, und das soziale Prestige des Berufsstandes ist anzuheben.

Grundsatz 4

Die Professionalisierung der Ausbildung und der Berufsaktivität der Lehrkräfte aller Stufen setzt eine fortgeschrittene persönliche Entwicklung und Reife der StudienanwärterInnen voraus. Es ist davon auszugehen, dass die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte nach einer qualifizierten Allgemeinbildung mit Maturitätsabschluss an einer Pädagogischen Hochschule oder an der Universität stattfindet. Die Umwandlung der heutigen, im Mittelschulbereich angesiedelten Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Gymnasien mit akzentuiert musisch-ästhetischer und/oder soziodagogischer Ausrichtung der Allgemeinbildung setzt voraus, dass die so profilierte Maturitätsschule zur uneingeschränkten Hochschulreife führt. Sie berechtigt in gleicher Weise wie die herkömmlichen Maturitätstypen (wenn möglich aufgrund der neugestalteten MAV in gleicher Weise anerkannt) zum Eintritt in die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Zugang zur Berufsausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf dem zweiten Bildungsweg muss Leuten mit abgeschlossener Berufsausbildung, Berufspraxis und ergänzender Allgemeinbildung weiterhin möglich sein.

Wissenschaftlichkeit als Voraussetzung der Professionalisierung

Seit der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller 1975) erschienen ist, ringen wir um ein Wissenschaftsverständnis, das sich am Ziel der beruflichen Ausbildung der Lehrpersonen orientiert und deren Ziel der Erwerb der pädagogischen Urteils- und Handlungsfähigkeit ist. Dieser Expertenbericht fordert, dass die pädagogisch-schulpraktische Gundausbildung auf *wissenschaftlichen* Grundlagen beruhe und begründet das "Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung" dadurch, dass "der Lehrerberuf ein auf Wissenschaft angewiesener Beruf" sei. Wissenschaftlichkeit bedeute "Besitz von Grundbegriffen und grundlegenden Konzepten", bedeute ferner "systematische, selbständige und kritische Arbeit, methodische Sicherheit und methodisches Bewusstsein" (Müller 1975, 115f).

Expliziter umschreiben die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK 1993, 12, 21f) das "Ethos der Wissenschaft" und die "Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung und Einstellung". Sie geben sich freilich mit allgemeinsten Merkmalen der "Wissenschaftlichkeit" zufrieden, klären den Sachverhalt nicht ausreichend und sind in der Postulierung des "Prinzips Wissenschaftlichkeit" begrifflich zu wenig konkret und berufsbezogen.

Was bedeutet und fordert der Wissenschaftsbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Er erwirkt, dass sich die berufsrelevanten Lernbereiche in ihrer Auswahl und Darstellung den wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen, freilich nicht wissenschaftssystematisch ausgerichtet, sondern im Sinne der Tätigkeitsorientierung auf Problembezüge bezogen. Die Ausbildung von Lehrpersonen stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse ab und führt die angehenden Lehrpersonen in die Methoden und Prozesse ihres Erwerbs und ihrer Anwendung ein. Alle Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen sollen wissenschaftliche Vorgehensweisen verstehen und praktizieren können. Wissenschaftlichkeit bedingt, dass an Lehrerbildungsinstitutionen wissenschaftlich ausgebildete Lehrbeauftragte einen Unterricht erteilen, der "einerseits dem Wahrheitsanspruch genügt, d.h. nicht Dinge vermittelt, welche vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen, und welcher andererseits versucht, den neueren Stand der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse zu integrieren" (Müller 1975, 115f). Die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden fördert die kritische Selbstreflexion der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Sie führt zum Verständnis grundlegender Begriffe der Wissenschaft und der Konzepte des Forschens, indem sie das Lesen wissenschaftlicher Publikationen ermöglicht. Dies schafft die Voraussetzung zur "systematischen, selbständigen und kritischen Arbeit" und vermittelt "methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein" (Müller 1975, 116). Sie bereitet die Lehrpersonen darauf vor, in der Schulentwicklung mit Wissenschaftlern zusammenzuarbeiten.

Wissenschaft hat mit Wissen zu tun

Nach herkömmlichem Verständnis ist das wissenschaftliche Wissen eingeeignet auf *rational* erworbene oder vermittelte Kenntnisse. Wissenschaft gilt als die Summe des Wissbaren, soweit es, nach Sachgebieten geordnet, den wissenschaftlichen Methoden des Erkenntnisgewinns zugänglich und somit begründbar und begründet ist. Dieses so verstandene Wissen hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus auch seinen Platz; es ist indessen nicht das Ganze dessen, was in der Ausbildung der Lehrkräfte wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn bedeutet und erwirkt.

Als Prozess, der Wissen schafft, versteht sich Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Vorgang der geistigen Formung der Persönlichkeit (*formatio ingenii, cultura animi*). Er vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit sich, mit den andern und mit der Kultur, mit den tradierten Kulturinhalten, aber auch mit der in der gelebten Gegenwartswelt immer wieder neu entstehenden Kultur. Und zugleich erzeugt der Wissenschaftsbezug der Ausbildung das Wissen, auf das sich die Lehrtätigkeit in ihrem Subjekt- und Sachbezug im sozialen Kontext abstützt. Es ist dies freilich nicht die Addition wissenschaftlich definierter, disziplinär abgegrenzter Teilkenntnisse. Es ist vielmehr ein *Bildungswissen*. Als das ist es materiales und formales Wissen, und zugleich ist es *kategoriales Wissen*. Das bedeutet, dass es auf das Ziel der *Sinner-schliessung* und *Selbstverwirklichung* hin orientiert ist.

Das aufgaben- und anwendungsbezogene Wissen, wie es in der Lehrerbildung erlernend erworben wird, schafft die Voraussetzung für kompetentes berufliches Urteilen und Tun. Es ist die Vorbedingung für das eigenständige, selbstverantwortliche pädagogische Handeln. Eine *wissenschaftliche Grundhaltung* in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fordert neben dem Erlernenden Aneignen von Wissen, das durch institutionalisierte Bildungs- und Übertragungsvorgänge vermittelt ist, den selbstgelenkten und selbstverantworteten Erkenntniserwerb: das erlebende Beobachten, das systematische Erproben, den diskursiven Gewinn von Einsichten. Sie nimmt Abstand von einer enzyklopädischen Wissenschaft und erwirkt vielmehr ein *Orientie-*

rungrwissen. Dieses schliesst ein vertiefendes wissenschaftsbezogenes Studium in Schwerpunktsbereichen nicht aus. Dabei kommt den rationalen Kräften und Befähigungen nicht grössere Bedeutung zu als der sinnlichen Wahrnehmung, den Kräften des Gemüts und Gefühls, des Willens, des ästhetischen Erlebens und Gestaltens und der praktischen Tätigkeit. Eine wissenschaftsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verknüpft die theoretischen Befähigungen mit den motivationalen, den emotionalen, den sozialen und den praktischen. Diese Methodenvielfalt und das breite Zielfeld einer mehrperspektivischen Bildung stehen dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit nicht entgegen. Das bedingt freilich, dass sich die Wissenschaft, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abstützt, als Grundlage der *allgemeinen Menschenbildung*, der Persönlichkeitsbildung im weitesten Sinn, und zugleich als Theoriehorizont einer zu berufsspezifischen Qualifikationen führenden *professionellen Ausbildung* versteht. Wesentlich ist, dass sie die Basis für ein lebenslanges Lernen schafft, für das Um- und Neulernen, und dass sie die individuelle Bereitschaft dazu fördert. Eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der Lehrenden führt durch forschendes Lernen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens ein. Sie hat zudem Anteil an Projekten der *Bildungsforschung* und an der wissenschaftlich gestützten und begleiteten *Schulentwicklung*.

Die Studierenden äussern sich zum Erfordernis einer wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie folgt:

Wichtiger als die von der Ausbildungs- und Schulwirklichkeit abgehobene Forderung der Wissenschaftlichkeit ist die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Arbeit und Wissenschaftlichkeit. Generell kann die pädagogische Arbeit als Schnittstelle verschiedener Wissenschaftsbereiche betrachtet werden: der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und des didaktischen und methodischen Wissens in den schulischen Lernbereichen. Somit müsste sich eine optimale LehrerInnenausbildung in einem interdisziplinären Forschungs- und Lernansatz niederschlagen. In neueren Lehrbereichen, wie z.B. der Umwelterziehung, mag diese Interdisziplinarität teilweise verwirklicht sein, jedoch hinkt die bestehende Forschungskultur in traditionellen Fächern hinter der gelebten Schulpraxis her und bezieht diese kaum in die Ausbildung ein.

Wissenschaftlichkeit per se ist der LehrerInnenbildung nicht angemessen. Wo es um pädagogische und sozialpsychologische Interventionen im Alltag geht, sind lediglich diejenigen wissenschaftlichen Einsichten handlungswirksam, die sich an subjektiven Theorien orientieren und in ihnen verankert sind. Die auf die pädagogische Arbeit ausgerichtete Wissenschaft muss die beteiligten Individuen einbeziehen. "Es liegt (freilich) im Wesen der Subjektivität begründet, dass sie nicht ohne weiteres objektivierbar ist, d.h. nicht einfach funktional beschrieben werden kann. Indem aber das Subjekt seiner gleichsam technologisch betrachtbaren Vergegenständlichung entgegen möchte, entzieht es sich zugleich der Anwendung einer systematisch-analysierenden Untersuchungsstrategie bzw. nomologischen Erklärungsweise nach dem Vorbild der Naturwissenschaften" (Jütemann 1992, 121).

Eine "wirkliche und vitale" Ausbildung in den Erziehungswissenschaften (Dewey 1904) versteht sich als geistige Auseinandersetzung mit den Erziehungsrealitäten. Diese findet nach Dewey dauernd statt. In einer Laborkonzeption der LehrerInnenbildung ("laboratory point of view") müssten die Studierenden durch die eigene Neugier an die Wissenschaft herangeführt werden. Wollten wir uns an Deweys handlungsorientiertes, von der Berufswirklichkeit ausgehendes Wissenschaftsverständnis zurückerinnern und uns seine Leitgedanken zu eigen machen, könnte dies im schweizerischen Bildungswesen auf allen Stufen einiges an Veränderungen auslösen.

Forschendes Lernen

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen bindet die berufsfeldbezogene Forschung in die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I ein. Sie weist die Bedeutung und Wirkung dieses Einbezugs u.a. damit aus, dass die Forschung

- in einem produktiven Spannungsverhältnis zur Lehre steht, indem sie neue Perspektiven erschliesst und Innovationen einleitet,
- in interdisziplinärer Problembearbeitung die einzelnen Ausbildungsbereiche und die in ihnen Lehrenden zusammenschliesst,
- die Lehrenden und die Lernenden zur Zusammenarbeit veranlasst und beide am Fortschreiten der wissenschaftlichen Erkenntnisse und ihrer Anwendung teilhaben lässt,
- auf der Grundlage des Wissens und Verstehens ein aufgeklärtes Handeln ermöglicht und dieses Handlungswissen Veränderungen zugänglich macht,
- die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zum Gegenstand des Forschens und damit ständiger Überprüfung macht.

Das Erfordernis, dass den Fachhochschulen und mit ihnen auch den Pädagogischen Hochschulen - in ihrer Mittelstellung zwischen den Universitäten und den durch Bundesgesetz geregelten Fachhochschulen - die Aufgabe der anwendungsbezogenen Forschung überbunden ist, erschliesst der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neue Dimensionen und lässt sie aktiv teilhaben an der Schulentwicklung.

Die Tätigkeit der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ist in diesem Zusammenhang zu sehen; ebenso die Schaffung der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern.

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Alltagstheorie

Die Frage nach dem Verständnis der Wissenschafts- und Forschungskultur in der Lehrerbildung hat die Studierenden herausgefordert, über das Verhältnis von Wissenschaft und Alltagstheorien nachzudenken. Sie beziehen sich in diesem Fragezusammenhang auf eine Aussage Uri Bronfenbrenners, die sie für den Wissenschaftstheorie-Diskurs als kennzeichnend werten: "Wenn man die Dinge verstehen will, muss man sie ändern" (Bronfenbrenner 1978). In der Erörterung dessen, was damit gemeint ist, halten sie fest, was sie im Hinblick auf ein berufsrelevantes Wissenschaftsverständnis als wesentlich werten.

Sie schreiben:

Am Beginn des Erkenntnisprozesses steht die Praxis. Das aktive Eingreifen in die Welt erweitert das theoretische Wissen. Praxis und Theorie sind nicht etwas Fixes, sie sind nicht sozusagen naturgesetzlich determiniert, sondern beide sind form- und veränderbar. Die Wissenschaftstheorien sind mitbestimmt durch die Wirklichkeit, auf die sie sich beziehen. Die Art, wie wir diese Wirklichkeit wahrnehmen, ist ihrerseits geprägt durch unser Vorwissen, durch unser Menschenbild und das sich in uns entwickelnde subjektive Wissenschaftsverständnis. Bronfenbrenner sagt, dass sich Theorie und Praxis gegenseitig bedingen und ausdifferenzieren. Das lenke den Erkenntnisprozess. Damit gelangt er an die Grenze der Generalisierbarkeit von Wissenschaft sowie an die Grenze des intersubjektiven Verständnisses und der Objektivierbarkeit der Wahrnehmung der Welt.

In der kognitiven Forschung, speziell in den Untersuchungen der propositionalen Netzwerke, Schemata und Skripts, kann einerseits der individuelle Aufbau und die subjektive Repräsentation von Wissen erklärt werden; andererseits zeigen auch Problemlöseverfahren, die in jedem menschlichen Reflexionsprozess auftreten, wie stark sich Menschen auch als Wissenschaftler auf ihre eigenen Heuristiken verlassen. In der Mehrzahl der Fälle geschieht dies auch aus rein praktischen Gründen. Auch wissenschaftlich Forschende lassen sich des öfters von alltäglichen Denkmustern leiten. Das wertet die Wissenschaft nicht ab, sondern es wertet die Alltagstheorien auf. D.h., je mehr die Wissenschaftler ihrem persönlichen Alltag und dem in ihm praktizierten Theorie-Praxis-Austausch verhaftet sind, umso eher wird es möglich sein, ein auf die bestehende Kultur anwendbares Handlungswissen zu schaffen. Daher ist es hoch bedeutsam, dass die WissenschaftlerInnen praxiserfahren sind. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn findet übrigens nicht ausschliesslich an Universitäten statt. Manchmal wird er dort sogar durch ein falsches Wissenschaftsdogma gehemmt. Wissenschaft findet sich überall dort, wo der Alltag reflektiert wird. Somit auch im Schulzimmer. Die Trennwände, die wir zwischen den WissenschaftlerInnen und den "nur Praktikern" errichtet haben, sind wohl "just a matter of mind".

Die Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis

Eine noch so gute wissenschaftliche Fachausbildung reicht für eine Professionalisierung der LehrerInnenausbildung nicht aus. Hochentwickelte Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Wissenschaftsdisziplin bedeuten nicht, dass man diese volksschul- und stufengerecht vereinfacht weitergeben kann. Darum ist z.B. ein fachlich ausgezeichnet qualifizierter Physiker bei weitem noch kein guter Lehrer, eine fachwissenschaftliche Expertin in Mathematik keine Mathematiklehrerin. Desgleichen ist eine ausschliesslich theoriegeladene Berufsbildung unzureichend. Theoretisches Wissen, das keinen Anwendungsbezug kennt, wird nicht umgesetzt. Es ist in der Praxis wirkungslos und bleibt als gedankliches Konstrukt ohne Handlungsrelevanz. Was die Theorie lehrt, muss in der Praxis, in Praktika, Übungsschulformen, Fallstudien, Hospitationen, im Microteaching und in Projekten angewandt, ausprobiert und bezüglich seiner Handlungswirksamkeit überprüft und evaluiert werden. Das auf das theoretische Bezugswissen abgestützte unterrichtliche Handeln wird vor diesem Bewusstseinshorizont beobachtet und reflektiert.

Ein Gleiches gilt für die didaktische Gestaltung des Lehrerinnen- und Lehrerstudiums. Es ist an den Institutionen, die Lehrpersonen ausbilden, an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, unzulässig, einseitig auf vorlesend-dozierende Art zu lehren und andere Lehrmöglichkeiten und Lernformen bloss theoretisch abzuhandeln. Die darbietenden und vermittelnden Lehrformen sind durch ein reiches Repertoire an erweiterten Lernaktivitäten zu ergänzen. Die Unterrichtsformen, die in der Lehrerbildung praktiziert werden, dürfen nicht hinter den Lernformen der Volksschule und ihren differenzierenden und individualisierenden Lehr- und Lernmethoden zurückstehen. Ihre bewusste Anwendung in der Ausbildung prägt das spätere Lehrverhalten der Berufsanwärterinnen und -anwärter im eigenen Tun mindestens ebenso stark wie die Inhalte der verbal vermittelten didaktischen Theorie. Darum soll sich auch die fachwissenschaftliche Ausbildung auf die Bedürfnisse des Berufes ausrichten und in ihrer didaktischen Gestaltung modellhaft sein, erfahrungsnah, in der Wahl bildungsrelevanter Inhalte exemplarisch und zu selbsttätigem Lernen anleitend. An wenigen, sorgfältig ausgewählten Lerngegenständen sollen die Studierenden in die Tiefe gehen und gründlich werden. Das bedingt, dass sich die Ausbildung auf das Wesentliche beschränkt und den Studierenden Zeit gibt für ein Verweilen in den Problembereichen des Themas.

In prägnanten Postulaten fassen die Studentinnen und Studenten zusammen, wie sie sich den Wechselbezug von theoretischer und praktischer Ausbildung wünschen, wie

sich in der Berufspraxis der Lehrenden das Tun und das Reflektieren des Tuns, das Wissen und Handeln aufeinander beziehen und wie Theorie und Praxis in ihrer Integration zusammenwirken sollten:

Grundsatz 1

Denken und Handeln bedingen sich gegenseitig. Das Verständnis dieses Zusammenhangs entwickelt sich im eigenständigen Sich-Vertiefen in Sachverhalte, im Einüben beruflicher Tätigkeiten, die dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen, im Entwickeln, Anwenden und Reflektieren eigener Methoden.

Grundsatz 2

Die Lehrperson wird ihren Unterricht in der Form ausüben, wie sie ihn aufgrund der eigenen Lernbiografie kennengelernt und erlebt hat. Der Didaktikunterricht bricht diese Prägungen verhaltenswirksam auf, wenn er sich in den Lehrinhalten und in den Lehr- und Lernformen als in sich kohärent erweist und nichts anderes lehrt, als er selber tut. Darum sollen die Lehr- und Lernformen nicht dozierend vorgestellt und erläutert, sondern erfahren werden, und das nicht allein in Praktika, sondern ebenso in der exemplarischen didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Zudem macht die Ausbildung in theoriebegleitenden Übungen und Praktika erfahrbar, was sie thematisiert und propagiert.

Grundsatz 3

In die LehrerInnenbildung werden verschiedene (auch neuere und erweiterte) Lernformen, z.B. die des offenen Lernens, des handlungsorientierten Lernens und des Projektlernens, einbezogen. Die Konzentration auf wenige Themenkreise schafft die Voraussetzungen für diese zeitintensiven Lernformen. Das Erfahren, das Kennenlernen, das Studieren und das Üben der sehr unterschiedlichen Lernformen braucht Zeit, hilft aber dem Studenten und der Studentin, sich über die Vor- und Nachteile dieser Lernformen bewusst zu werden und diese in der Praxis differenziert einzusetzen.

Grundsatz 4

In der LehrerInnenbildung werden in allen Lernbereichen, auch in den fachwissenschaftlichen Studien, die Lernziele offengelegt und dem Studenten/der Studentin die Aufbau- und Gestaltungsprinzipien sowie die Prozessverläufe des Lehrens und Lernens transparent gemacht. So kann das Gelernte leichter in die eigene Tätigkeit umgesetzt und das Wissen handlungswirksam werden.

Grundsatz 5

Konkretes Analysieren hilft die Fähigkeiten zu entwickeln und zu üben, die später im Beruf nötig sind, z.B. die Selbstbeurteilung der Lernenden und die Schülerbeurteilung durch die Lehrenden. Im Umgang mit Lernenden haben die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln und Verhalten zu beobachten und zu reflektieren. Der Analyse von Situationen, Prozessen, Konflikten sowie der Selbstwahrnehmung ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Grundsatz 6

Der Unterricht in der LehrerInnenbildung ist ein gemeinsamer Lernprozess, in dem sich Geben und Nehmen die Waage halten. LehrerInnen und StudentInnen bilden ein Team. In Teams werden Ideen entwickelt, Lernziele bestimmt, Probleme fächerübergreifend angegangen, außerschulische Lernorte einbezogen usw. Die Führungsverantwortung wird abwechselungsweise von allen getragen. Dadurch finden alle Beteiligten Gelegenheit, sich auf ihre Weise einzubringen und Gedanken mit anderen auszutauschen. Der Student und die Studentin lernen im Team zu arbeiten und wachsen in ihre spätere Rolle als Lehrpersonen langsam hinein.

Spezialisierung im Schuldienst

Diversifizierung der Berufsrolle

Die Studentinnen und Studenten regen an, dass in der Fort- und Weiterbildung Massnahmen getroffen werden, damit sich Lehrpersonen auf die Übernahme spezieller Funktionen im weiten Spektrum der pädagogischen und sozialen Berufsaufgaben vorbereiten können:

Innerhalb des Bildungswesens bestehen vielfache Möglichkeiten, die beruflichen Aktivitäten der Lehrkräfte durch Rollen- und Funktionswechsel anzureichern. In der Diversifizierung ihrer Berufsrolle können Lehrkräfte je nach Eignung und Interesse spezifische Funktionen übernehmen. Dank einer funktionspezifischen Weiterbildung muss es möglich sein, sich als Praxislehrkraft, für das Inspektorat, für Tätigkeiten in der Schulleitung, für die Betreuung der Junglehrer, für die Mitarbeit in Reformprojekten, für die Herstellung von Lehrmitteln und für die Arbeit in LehrerInnenorganisationen zu qualifizieren. Wer solche Aufgaben übernimmt, sollte dies aufgrund echter Interessen und Fähigkeiten tun. Die neue Funktion sollte die Ausübung des Berufes bereichern. Sie darf nicht bloss der Gehaltsaufbesserung wegen angestrebt werden. Diese Funktionswechsel sind zu erleichtern und zu fördern. Sie dürfen nicht durch Lohneinbussen während der Vorbereitung auf die Übernahme neuer Aufgaben gehemmt oder abgeblockt werden. Wer sich so in seinem Berufsfeld weiterbildet und im Laufe seiner Berufstätigkeit besondere Aufgaben übernehmen kann, läuft weniger Gefahr, in der Routine zu erstarren oder sich dem Burnout-Syndrom auszuliefern.

Der Arbeitgeber ist verantwortlich für die Bereitstellung der finanziellen und rechtlichen Grundlagen, auf die sich die berufliche Umorientierung der Lehrpersonen beziehen kann. Den Lehrpersonen müssen Institutionen der Berufs- und Laufbahnberatung zur Verfügung stehen. In Absprache mit den Schulbehörden bleibt die bisherige Stelle während der Umorientierungs- und Weiterbildungsphase gesichert.

Dies ist eine Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die im Kontext der sich wandelnden gesellschaftlichen Handlungsbedürfnisse an Bedeutung gewinnt. Lehrkräfte können nicht länger "Spezialisten der Unspezialisiertheit" sein. Darum bahnt sich auch auf der Primarstufe eine Entwicklung vom Allrounder und "Alleskönner" zur Fachgruppenlehrkraft an. Es ist nach der Grundausbildung, die sich hinfort im Stufenbezug am Schülerinnen- und Schüleralter orientiert und ihre Inhalte auch für Primarlehrkräfte nicht mehr durchgehend auf alle Lernbereiche ausdehnt, der Fort- und Weiterbildung übertragen, die Aufgabe wahrzunehmen, die Funktionen der Lehrenden durch ihre Spezialisierung zu professionalisieren. Wie dargelegt, soll auf diesem Weg eine auf die Grundausbildung und auf berufspraktische Erfahrungen abgestützte Höherqualifikation der Lehrpersonen erwirkt werden. Es geht im besonderen darum, sie durch den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auf besondere Aufgaben im Bildungswesen vorzubereiten, so auf die der Schulleitung, der sozial- und heilpädagogischen Arbeit, der Supervision, der Beratung etc.

Ein Beispiel: der Erwerb von sozialpädagogischen Zusatzkompetenzen

Lehrerinnen und Lehrer werden heute neben ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag mehr und mehr auch als Sozialpädagoginnen/als Sozialpädagogen gefordert. Es weitet sich der Auftrag der Lehrkräfte über den engeren Schulbereich hinaus aus. Diese neuen Ansprüche an die Kompetenzen der Lehrerin/des Lehrers müssen ernst genommen und in der Ausbildung berücksichtigt werden.

Die Lehrkräfte werden zunehmend mit sozialen Problemen konfrontiert. Es sind dies durch den gesellschaftlichen Wandel bedingte Probleme (Stichwörter: Drogen, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, Scheidungskinder etc.), die vor der Schule keinen Halt machen, sondern immer mehr in sie hineingetragen werden.

Die ganzheitliche Sicht der zukünftigen Schule, so entnehmen wir neuformulierten Lehrplänen und gesetzlich verankerten Bildungszielen, rückt das einzelne Kind, bzw. die Schülerin/den Schüler in den Mittelpunkt. Diese Individualisierung der Schule bedingt, dass sich die Lehrkräfte mit den soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden, mit den Gegebenheiten ihrer häuslichen Lernanregung und -unterstützung und mit sozialen Problemen auseinandersetzen, und das in Zusammenarbeit mit KollegInnen, Eltern, Schulbehörden und mit Fachpersonen. Damit bekommt die Kooperationsfähigkeit als Dimension der Sozialkompetenz zentrale Bedeutung. Sie zu schulen ist nötig, jedoch nicht ausreichend. Lehrende müssen über sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kenntnisse verfügen, damit sie in milieubedingten sozialen Problemsituationen nicht orientierungs- und hilflos sind, sondern aktiv in beratender und vermittelnder Funktion zur Bewältigung dieser Probleme beitragen können. In der LehrerInnenbildung müsste darum die Vorbereitung auf die fürsorglichen Aufgaben und Funktionen der Lehrpersonen mehr Gewicht bekommen. Natürlich kann es nicht darum gehen, sie zusätzlich zu ihrer Unterrichtsbefähigung zur Sozialarbeiterin/zum Sozialarbeiter zu machen, doch müsste sich in ihrer Ausbildung ein tieferes soziopädagogisches Problembewusstsein entwickeln können, damit die Lehrpersonen urteils- und handlungskompetent werden, wenn sie sich in der Klasse, in Peergruppen und im häuslichen Milieu der SchülerInnen sozialen Problemsituationen zu stellen haben.

Hilfen zur Bewältigung beruflicher Krisen

Krisen gibt es in jedem privaten und beruflichen Leben. Sie laden ein zu Besinnungshalten, zu Neuorientierungen und zum Finden von neuen Sinnhorizonten. Was kann die Ausbildung zur Krisen- und Konfliktbewältigung beitragen? Dazu meinen die angehenden Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen:

Die Ausbildung schafft die Voraussetzung, damit wir Krisen als Auswirkungen spannungsvoller Gegensätze zwischen der Persönlichkeit und ihrem sozialen und institutionellen Umfeld und als Folgen nicht bewältigter Probleme verstehen und sie entsprechend verarbeiten. Damit sich Krisen- und Konfliktsituationen zielgerichtet angehen lassen, bedarf es der persönlichen Stärke und Konfliktfähigkeit, aber auch institutioneller Hilfen. Wesentlich ist, dass die LehrerInnenkollegien eine gute Feedbackkultur entwickeln. Dazu kann die Supervision wesentlich beitragen. Eine besondere Beratungs- und Beistandsfunktion kommt ferner der Schulleitung zu. Die Erfüllung der Aufgabe, KollegInnen in Schwierigkeiten beizustehen, den Sachverhalt zu klären und zur Bewältigung der Krise beizutragen, bedarf eines hohen Kompetenzniveaus. Darum sind in schwerwiegenden Fällen Fachleute beizuziehen.

Noch gilt es viele Probleme zu lösen

Bei allen Divergenzen der Meinungen und Konzepte ist man sich im wesentlichen einig: Die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen ordnet sich der Hochschulebene zu. Bedingung ist freilich, dass eine bewusster wahrgenommene Wissenschaftsorientierung der Ausbildung der Pflege des Ästhetischen, des Musischen und Künstlerischen sowie der Körpererziehung genügend Raum lässt und dass sich Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander beziehen.

Nicht geklärt ist die Frage der institutionellen Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Tertiärbereich. Wären die Universitäten nicht, was sie bis heute sind, und könnten sich die an ihnen Lehrenden, soweit sie es mit angehenden Lehrpersonen zu tun haben, aus ihrem verfestigten disziplinären Lehr- und Forschungsverständnis herauslösen, liesse sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen und didaktischen, zugleich im Berufsbezug schulpraktisch orientierten Fakultät an die Universität verlegen. Diese Entwicklung bahnt sich in Genf an. Dort kennt man freilich seit 60 Jahren eine dreijährige nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte, die im Kindergarten und auf der Primarstufe unterrichten (integrale Lehrberechtigung für Vorschule und 1.-6. Schuljahr). Das Genfer Modell einer inskünftig vierjährigen Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität mit seinem hohen Anteil an betreuten und wissenschaftlich ausgewerteten Praktika wird in der Schweiz wohl noch lange eine Einzellösung sein. In den anderen Kantonen geht es darum, selbständig oder im interkantonalen Verbund Pädagogische Hochschulen zu schaffen oder die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Hochschulkantonen den Universitäten anzugliedern. Noch besteht freilich keine einheitliche Meinung darüber, wie lange die minimale Studiendauer sein müsste. Und ebenso ist nicht vorauszusehen, ob die Lehrkräfte der Vorschule inskünftig zusammen mit den Primarlehrerinnen und -lehrern der Unterstufe ausgebildet werden sollen, wie dies einige Kantone planen und andere bereits realisiert haben und somit angehende Kindergärtnerinnen den gleichen Zugangsvoraussetzungen zu genügen haben wie die übrigen Lehrkräfte (*Matura*). Sollen die Lehrkräfte der Primarstufe in ihren Klassen alle Fächer unterrichten, oder sind sie wie ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I als Fachgruppenlehrkräfte auszubilden und einzusetzen? Wie gestaltet sich die Aufnahme von Anwärterinnen und Anwärtern, die aufgrund einer anders gerichteten Ausbildung in einem praktischen Beruf tätig waren? Wie lassen sich Grundausbildung und Fort- resp. Weiterbildung im Sinne der *éducation permanente* und der *Rekurrenz* verknüpfen?

Der Fragen sind viele, und zahlreich sind die noch zu klärenden Probleme. Trotz allen Divergenzen und kantonalen Sonderlösungen scheint sich eine Harmonisierung der Studiengänge anzubahnen, nicht zuletzt dank den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur künftigen Gestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte der einzelnen Stufen. Diese "Empfehlungen" stützen sich auf prospektive Studien, die davon ausgehen, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung inskünftig am Alter der jeweiligen Schülerinnen und Schüler orientiert, nicht an der Schulart. Für die in sich gegliederte Sekundarstufe I ist eine stufenspezifische, inskünftig nicht mehr schultypenbezogene Grundausbildung anzustreben. Zudem sollen die Standards der Berufsausbildung im engeren Sinn für alle Stufen gleichwertig, wenn auch nicht gleichartig sein. Stufenspezifische Unterschiede ergeben sich zwingend in der fachwissenschaftlichen Ausbildung und auf Grund des unterschiedlichen Alters der Schülerinnen und Schüler und ihrer differenzierten Bildungsbedürfnisse und Befähigungen. Darin sind sich jedoch alle Konzepte der Ausbildung von Lehrkräften gleich, dass die Grundausbildung lediglich die Anfangsvoraussetzungen zum selbstverantworteten Unterrichten schaffen kann. In der Folge haben sich die Lehrkräfte fortzubilden. Sie sollen ihr Grundstudium und ihre Höherqualifizierung durch Weiterbildung selbständig und flexibel gestalten können. Zu diesem Zweck sollen erbrachte Studienleistungen in einem durchlässigen Lehrerbildungssystem in weiterführenden Ausbildungen als "credits" anerkannt werden. Dies wird in einem in sich kohärenten Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann der Fall sein, wenn die Grundausbildung, die obligate Fortbildung und die selbstbestimmte Weiterbildung baukastenähnlich organisiert und die Curricula aufeinander abgestimmt sind.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1978) Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.) *Entwicklung als lebenslanger Prozess*, 33-65. Hamburg.- Dewey, J. (1904) The Relation of Theorie to Practice in Education. In *National Society for the Scientific Study of Education. Third Yearbook, Part I*, 9-30. Bloomington Ill. - Dewey J. (1904/1993) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293-310. - Dietrich, T. (1985) Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.- EDK (1993) Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24. Bern. - Hartmann, H. (1972) Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. - v. Hentig, H. (1981) Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 21 (2), 100-114. - v. Hentig, H. (1993) *Die Schule neu denken*. München/Wien: Hanser. - Herzog, W. (1994) Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (2), 206-223. - Jütemann, G. (1992) *Psyche und Subjekt*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. - Müller, F. et al. (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - Rumpf, H. (1986) *Die künstliche Schule und das wirkliche Leben*. München: Ehrenwirth. - Schülerbeurteilung (1988) *Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins*, 78 (1).

Anmerkungen zu kantonalen Reformprojekten

Alle kantonalen Reformprojekte haben das eine gemeinsam: Sie orientieren sich in der Konstitution der Ausbildungsinhalte und -methoden am *Prinzip der Wissenschaftlichkeit*. Sie wollen durch die Verbindung von Lehre und Forschung, durch forschendes Lernen und lernendes Forschen, ein aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhalten gegenüber der Bildungsforschung erwirken, das die Lehrkräfte zu reflektiertem pädagogischem Handeln befähigt.

Hier seien die charakteristischen Merkmale der einzelnen kantonalen Reform- und Entwicklungsprojekte in der gebotenen Kürze erwähnt, die während des Sommersemesters 1994 am Pädagogischen Institut der Universität Zürich Gegenstand der Lehrveranstaltung von Heinz Wyss waren:

- Kanton Bern

Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ausrichtung auf die Altersstufen der Schülerinnen und Schüler, Zusammenfassung der Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Unterstufe, flexible Studienorganisation im Baukastensystem, integrale Angliederung an die Universität;

EDA-Projekt der Abteilung für das Höhere Lehramt: universitätsinterne Erneuerung der erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II.

- Kanton Zürich

Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2000: Lösungsvarianten der institutionellen Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ihre Zuordnung zur Universität und/oder Schaffung einer Pädagogischen Hochschule.

- Kanton Aargau

Entwicklung einer Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Entwicklung von Leitideen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der künftigen Ausbildung der Lehrpersonen sowie Ausarbeitung eines Vorschlages für die Schaffung eines aargauischen Lehrbildungszentrums gemäss den Empfehlungen der EDK für die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, Prüfung der Möglichkeiten einer interkantonalen Zusammenarbeit.

Konzeption der Ausbildung der Real- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer am Didaktikum: Verflechtung des Lernens an der Hochschule mit dem Lernen in der Praxis, Ausbau des forschenden Lernens, disziplinübergreifende Curriculumgestaltung.

- Kanton Basel-Stadt

Neukonzeption der baselstädtischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I: vierjähriges wissenschaftliches und zugleich praxisbezogenes Studium der angehenden Fachgruppenlehrkräfte mit Lehrberechtigung an allen Schultypen und auf allen Leistungsniveaus der Stufe.

- Kanton Freiburg

Projekt Erweiterte Lehr- und Lern- und Beurteilungsformen: fallbezogene, problemorientierte Berufsbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (vgl. den Aufsatz von Alois Niggli in diesem Heft).

- Kanton St. Gallen

Reformprojekt PHS 2000: individualisiertes Studium, Zusammenarbeit in Lernpartnerschaften und Teams, Einbezug der Forschung in die Ausbildung durch Beteiligung der Studierenden an Forschungsprojekten.

- Kanton Genf

Universitarisation de la formation des enseignants primaires: integrale Ausbildung aller Lehrkräfte vom Kindergarten bis zum 6. Schuljahr in einem vierjährigen Studium an der Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education der Universität Genf. Abschluss der Grundausbildung der Primarlehrkräfte mit einer "licence en sciences de l'éducation avec mention enseignement".

Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: ein Praxisbericht

Alois Niggli

Die eigene Schule zu entwickeln ist nicht bloss eine Aufgabe von Kollegien und Schulleitungen. Auch die Ausbildung künftiger Lehrkräfte ist gefordert. Die Studierenden sollten auf neue Erfordernisse der Praxis vorbereitet werden. Dass sich Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen bei diesem Vorhaben nicht auf adaptive Reflexe zu beschränken brauchen, zeigt der folgende Praxisbericht. Gemeinsam arbeiten und gemeinsam lernen kann man gleichermaßen in Projekten zur schulischen Selbstentwicklung wie auch in einer Grundausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer.

1. Schulentwicklung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: geht das zusammen?

Auf den ersten Blick scheinen Anliegen der Schulentwicklung in die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nur schwer integrierbar zu sein. Eine Organisation, die sich verändern möchte oder Studierende, die ein persönliches Ausbildungsprofil erwerben wollen, haben grundverschiedene Anliegen. Schulentwicklung richtet sich auf das Gesamtfeld einzelner Schulen. Eine Organisation wird als pädagogische Handlungs- und Entwicklungseinheit betrachtet. Eine Grundausbildung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf hingegen muss ihre Schwerpunkte auf individuelle Einzelqualifikationen in fachlichen, didaktischen, kommunikativen und Persönlichkeitsbereichen legen. Sie wird sich somit eher auf Einzelfaktoren wie Fachunterricht und Fachdidaktik, Leistungsbewertung, Erziehungsprobleme, etc. konzentrieren (cf. *Priebe & Greber* 1991).

Die aufgeworfene Unvereinbarkeit kann bei näherem Hinsehen jedoch schlechthin nicht aufrechterhalten werden. Konzepte der Schulentwicklung gehen grundsätzlich davon aus, dass Aufgaben und Funktionen innerhalb der Schule befriedigender ausgefüllt werden, wenn Probleme *kooperativ* gelöst werden und wenn bei der Zukunftsplanung und Weiterentwicklung *Partizipation* gelebt werden kann (*Schley* 1991, S. 145). Interessanterweise decken sich diese Vorstellungen weitgehend mit neueren Konzepten zur Professionsethik von Lehrerinnen und Lehrern (*Oser* 1993). Eine wirkliche Schulkultur scheint sich längerfristig nur mit hoher Verantwortungsbeteiligung der einzelnen Lehrkräfte entwickeln zu können (a.a.O., S. 11).

Die Schule ist somit auf Lehrkräfte angewiesen, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, und die sich mit gemeinsam erarbeiteten Zielen identifizieren können. Diese Erfordernisse bedingen, dass Lehrerinnen und Lehrer zu *Kooperation* und *Partizipation* bereit sind. Eine Grundausbildung hat sie dazu zu befähigen.

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, auf welche Weise diese Zielsetzungen in die Ausbildungspraxis umgesetzt werden können. Ich postuliere dazu eine Doppelstrategie:

(1) Die Ausbildungsinstitution betreibt ihrerseits Schulentwicklung in Partnerschulen. Damit ist ihr die Möglichkeit gegeben, Einfluss auf das Praxisfeld künftiger Junglehrerinnen und Junglehrer zu nehmen. Auf der anderen Seite können Bedürfnisse der Praxis direkt wahrgenommen und ausbildungsadäquat umgesetzt werden.

(2) Schulentwicklungsanliegen an künftige Lehrkräfte, wie Kooperations- und Partizipationsformen, werden parallel dazu in die Ausbildung integriert. Über diesen Weg soll es möglich werden, Anforderungen einer neuen Schule im Ausbildungsalltag "stimmig" zu erleben und zu erfahren (cf. Wyss 1994).

Als geeignet, diese Absicht in die Tat umzusetzen, erwies sich das Projekt "Erweiterte Lernformen" der NWEDK, welches sowohl Anliegen der Schulentwicklung als auch der didaktischen Qualifikation der Lehrkräfte in sich vereinigt. Im folgenden werden die beiden Einflussrichtungen vorgestellt. Vorerst skizziere ich das Projekt "Erweiterte Lernformen" im Kanton Freiburg in seinen Grundzügen. Etwas ausführlicher gehe ich anschliessend auf seinen Niederschlag in der didaktischen Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg ein.

2. Schulentwicklung am Beispiel des Projekts Erweiterte Lernformen

Das Projekt Erweiterte Lernformen hat im Kanton Freiburg eine breite Resonanz gefunden. Alle neun Zentren der Orientierungsstufe im deutschsprachigen Kantonsteil, auf die sich das Projekt im wesentlichen konzentriert, sind im Laufe der Projektzeit involviert worden. Insgesamt dürften ca. 50 Prozent der Lehrerschaft mit den Projektanliegen in Kontakt gekommen sein. Etwa 80 Lehrkräfte sind als Projektmitglieder aktiv engagiert. Hierzu ist anzumerken, dass den Beteiligten keine Entlastungen zur Verfügung gestellt werden konnten. Mehrheitlich wurden Formen von Lernarrangements, wie Wochenplanarbeit und Werkstattunterricht, erprobt.

Philosophie des Projekts

Von Beginn weg bestand eines der Hauptanliegen der Projektleitung darin, Anliegen der Schulentwicklung mit gängigen Vorgehensweisen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zumindest ansatzweise zu verknüpfen. Erkenntnistheoretisch wegleitend sein sollten Probierstrategien nach der Maxime von *trial and error*. Dies bedeutet, dass mit Irrtümern zum vorneherein gerechnet werden muss. Auch Scheitern wird in Kauf genommen. Bei Veränderungszielen oder -wünschen handelt es sich folgerichtig um Hypothesen, die ein anderes Verhältnis zur gewohnten Wirklichkeit entwerfen und wiederum an eigenen Erfahrungen überprüft werden können und sollen.

Im weiteren wollten wir den *Gefahren* entgehen, die eine *Vorzeigedidaktik* mit sich bringt. Das Problem besteht im Kern darin, dass sich Innovatoren notgedrungen dem Beherrschenden gegenüberstellen müssen. Sie können auf diese Weise in eine nonkonformistische Rolle geraten, die dermassen exklusiv ist, dass ihre Anliegen nicht mehr übernommen werden. Die soziale Verankerung von Orientierungen ist aus der Konformitätsforschung hinreichend bekannt. Wir haben deshalb eine konsequente Breitenwirkung angestrebt, die sich in der Folge denn auch eingestellt hat.

Wegleitende Annahmen zur praktischen Umsetzung

Innovationen sind grundsätzlich über drei Wege möglich: durch Qualifikation der Mitarbeiter, durch Neugestaltung der physikalischen Umgebung und durch die Gestaltung sozialer Bedingungen. Im Projekt *Erweiterte Lernformen* geht es zum einen darum, das Methodenrepertoire der Lehrkräfte zu "erweitern". Dies ist ein Qualifikationsziel. Ebenso soll Einfluss auf die soziale Umgebung genommen werden, indem die Qualifikation schulhausintern erfolgt und ihre Umsetzung gemeinsam verantwortet wird.

Bei der praktischen Umsetzung der teambezogenen Projektanliegen, d.h. der Gestaltung der sozialen Bedingungen, gilt es, den Gegebenheiten in einem Kollegium Rechnung zu tragen. *Stake et al.* (1987, zit. nach *Wenzel et al.* 1989) gehen davon aus, dass sich in einem durchschnittlichen Lehrerkollegium ein Kern (mindestens zwei) von sogenannten Projektanregern ("movers") bilden kann, die etwas in Bewegung bringen wollen und sich engagiert für Reformen einsetzen. Persönlich sollten sich solche Anreger selbst Kompetenz zusprechen. Eine grössere Anzahl von Kolleginnen und Kollegen wird dem Tun einzelner anfänglich eher skeptisch gegenüberstehen, dann aber zunehmend wohlwollend und interessiert Anteil nehmen und es schliesslich als "supporters" unterstützen. Es gibt daneben die Indifferenten und Opponenten, die Reformen eher hemmen. In diesem Spannungsfeld ist der Informationsfluss, der von den Innovatoren an die Aussenstehenden erfolgt, wesentlich. Andernfalls könnten sich unerwünschte Gruppenphänomene einstellen. Im übrigen kann Skepsis ausserhalb eines Projektteams durchaus erwünscht sein, wenn man sich nicht zum vorneherein von überzogenen Konsensvorstellungen leiten lässt und erkenntniskritische Skepsis ausdrücklich zulässt.

Mit den Gegebenheiten im Kollegium haben wir Entwicklungsschritte der Person, d. h., die Qualifikationskomponente, kombiniert. Sie wird im folgenden in drei Wege aufgefächert.

Weg A	Weg B	Weg C
<i>Fachliche Weiterbildung</i>	<i>Persönlichkeitsentwicklung</i>	<i>Anwendung</i>
<i>Beispiele:</i> - Methoden / Unterrichtsorganisation - Erfolgskontrolle - Soziales Lernen - Klassenraumgestaltung	<i>Beispiele:</i> - Persönliche Entwicklungsziele - Kommunikative Fertigkeiten - Ethos - Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien - Teamentwicklung / Gruppenprozesse	- Anwenden in der Klasse
<i>Qualifikationsfelder:</i> - Schulinterne Kompaktkurse und -tagungen - Auseinandersetzung mit Modellen	<i>Qualifikationsfelder:</i> - Teamsitzungen	<i>Qualifikationsfelder:</i> : - Intervention - Teamsitzungen - Gegenseitige Hospitationen

Bei der Projektplanung ging es somit darum, diese Qualifikationsfelder in einen schulinternen sozialen Entwicklungsprozess zu überführen.

Ablauf des Entwicklungsprozesses

Die Verlaufsplanung nach den Grundsätzen der Schulentwicklung gliedert sich i.d.R. in einzelne Phasen. Im Bulletin des ZBS (1992) werden fünf Phasen vorgeschlagen: Einstieg, Situations- und Zielklärung, Aktionsplanung, Durchführung, Evaluation.

Im Freiburger Projekt haben wir den *Einstieg* in zwei Etappen vollzogen. In einer Projektvorphase wurden sogenannte Projektanreger ("movers") rekrutiert. In interessierten Schulzentren sollten zwei Personen gefunden werden, die über die entsprechenden Voraussetzungen verfügen sollten (Innovationsfreude, Kompetenzen). Mit dieser Gruppe habe ich während ca. einem Jahr gearbeitet und ihr Gelegenheit gegeben, Informationen zur Thematik zu beschaffen. Ermöglicht wurde dies durch Informationshalbtage, Hospitationsbesuche oder Literaturstudium. Relativ frühzeitig wurden diese Personen dazu angeregt, die entsprechenden Formen in ihren Klassen einzusetzen.

Über diese Personen konnte dann der *Einstieg in einzelne Schulen*, die Projekteinstiegsphase, einsetzen. Die Anliegen wurden von diesen "movers" in das Gesamtkollegium getragen und mit den jeweiligen Schuldirektoren abgesprochen. Ein Team von Interessentinnen und Interessenten konnte sich bilden. Mit dieser Interessentengruppe vereinbarte ich vorerst mögliche *Ziele* eines dreitägigen Kompaktkurses. Teilnehmende an diesem Kompaktkurs mussten sich nicht für eine spätere Projektteilnahme verpflichten. Ein Entscheid sollte erst im Anschluss an den Kurs gefällt werden, wenn verlässlichere Informationen zur Verfügung standen. Durch dieses Vorgehen wurde beabsichtigt, möglichst viele "supporters" zu gewinnen, auch solche, die sich lediglich über die fachlichen Komponenten informieren wollten, sich jedoch noch nicht in der Lage sahen, möglicherweise in einem nachfolgenden Projektteam aktiv zu sein.

Die *Aktionsplanung* wurde nach diesem schulhausinternen Kompaktkurs mit den Interessierten abgesprochen, die sich in einem Projektteam zusammenfanden. Die getroffenen Absprachen mündeten in eine Vereinbarung zwischen Projektleitung, Projektteam und der Einzellehrperson. Abgesprochen wurden Modalitäten der Teamsitzungen, Hospitationen, Zusammenarbeit und zusätzliche Ausbildungselemente.

Die beschlossenen Schritte wurden anschliessend in die Tat *umgesetzt* und von einer Aussenbegleitung moderiert. Auch auf dieser Ebene wiederholten sich die bekannten Schritte von der Zielsuche bis zu Evaluationsaspekten. Bearbeitet wurden neben unterrichtsbezogenen Fragen auch neue Erfordernisse der Zusammenarbeit im Kollegium.

Die *Evaluation* erfolgte teilweise durch spontane Äusserungen in den Teamsitzungen. Daneben wurden Kurzbefragungen unter den Projektmitgliedern ausgewertet und an die Teams zurückgespielen. Bei diesem verkürzten Delphi-Verfahren ging es darum, sich über Fragen der Zielerreichung und über die Einschätzung der Betroffenen Klarheit zu verschaffen. Damit verfügten wir über verbindlichere Entscheidungsgrundlagen für die rollende Projektplanung.

3. Elemente von Schulentwicklung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

In der Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Freiburg handelt es sich um eine sogenannte verschobene Einphasigkeit (cf. Oser 1987, S. 805-822). Während sechs Semestern wird die Ausbildung integriert gestaltet. Die pädagogisch-didaktische Grundausbildung wird parallel zur Fachausbildung organisiert. Ein früher Einsatz pädagogisch-praktischer Ausbildungsteile ist unseres Erach-

tens unabdingbar. An jeder Stelle des Studiums soll gefragt werden, was denn das Dargebotene mit Schule und Unterricht zu tun habe. An diesen Ausbildungsteil schliessen zwei Trimester an, die schwerpunktmässig der pädagogisch-didaktischen Ausbildung vorbehalten sind. Zusätzlich können das Fachstudium ergänzende Orientierungsfächer belegt werden.

Anliegen der Schulentwicklung werden im letzten Ausbildungsteil, wenn der Anteil der Selbststeuerung der Studierenden am höchsten sein sollte, eingebracht (Goetze 1992). Dies geschieht im einzigen obligatorischen Halbtageskurs, den die Studierenden in den letzten beiden Studientrimestern zu belegen haben. Die restlichen didaktischen Spezialkurse können nach persönlichen Bedürfnissen gewählt werden, was Selbststeuerungsanteile auch auf inhaltlicher Ebene einschliesst.

Wegleitende Vorannahmen zur praktischen Umsetzung

Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche im Berufsalltag sind anders gelagert als in einem grundlegenden Ausbildungssetting. Der Erfahrungshintergrund der Beteiligten ist verschieden. Infolgedessen muss in einem Ausbildungsgang das Ausmass an Partizipation situativ angemessen gestaltet werden. Ich habe mich vorerst an den folgenden vier Grundsätzen orientiert, die ich in der untenstehenden Abbildung auf zwei Ebenen darstelle. Auf der Partizipationsebene lokalisiere ich eher teilnehmerorientierte Gestaltungsanteile, während die Vermittlungsebene tendenziell eher den Einfluss der Ausbilder umfasst. Diese Unterscheidung ist plausibel durch die spezifische Rolle von Ausbilderinnen und Ausbildern in grundständigen Ausbildungsgängen. Sie unterscheidet sich meines Erachtens deutlich von derjenigen eines Teambegleiters in einem Kollegium, der eher moderierenden Einfluss (cf. Klebert et al. 1987) ausübt und anstreben kann, was alle für vernünftig halten. Ausbilderinnen und Ausbilder dagegen verfügen, im Gegensatz zu Teammoderatoren, über Kontrolle über den Prozess (Prozesskontrolle) und über das Ergebnis (Ergebniskontrolle). Sie sind nach diesem Verständnis "Intravenienten" oder "Intravenientinnen" (cf. Reichenbach 1993, S. 275). Nach diesem Rollenverständnis haben sie ihrerseits rational legitimierte Ausbildungsziele, die sie nicht gefährdet sehen wollen, und sie haben die Macht, diese durchzusetzen. Grundständige Ausbildungsgänge sind, wie Erziehung generell, nicht herrschaftsfrei. Ich plädiere dafür, Asymmetrien wo immer möglich abzubauen. Sie jedoch zu unterschlagen, halte ich für verfehlt. Transparenz der gegenseitigen Beziehung scheint mir angemessener, und ich hoffe, auch diskursechter zu sein.

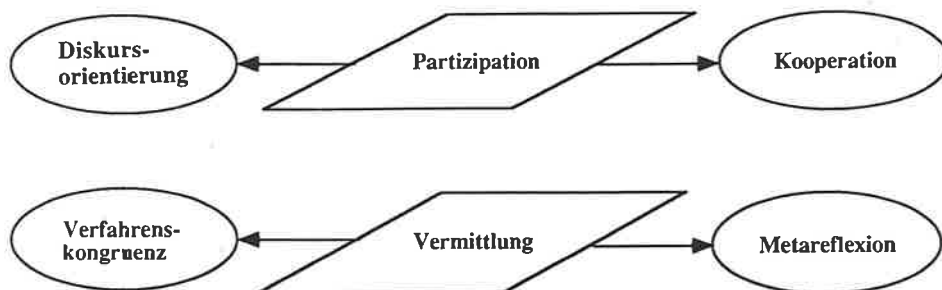


Abbildung 1: Ausbildungsgrundsätze und Schulentwicklung

Auf der Ebene der Schulentwicklung ist *Partizipation* ein zentrales Anliegen. Diesem Anliegen ordne ich, wenn es auf Ausbildungsfelder übertragen wird, zwei Grundsätze zu: *Diskursorientierung* und *Kooperation*. Ersterer besagt, dass Kursziele und Lernwege im rationalen Austausch der Bedürfnisse unter den Beteiligten ausgehandelt werden. Kooperation im Ausbildungskontext bedeutet längerfristiges Arbeiten in Lernpartnerschaften oder Kleingruppen. Dieser Grundsatz hat sich in unserer Didaktikausbildung im übrigen seit längerer Zeit durchgehend etabliert.

Auf der Ebene der *ausbildungsmässigen Vermittlung* wird *Verfahrenskongruenz* angestrebt. Was man didaktisch vertritt und lehrt, wird in der Ausbildung praktiziert. Dies ist ein Grundsatz, der wiederum für unsere gesamte didaktische Ausbildung gilt. Im vorliegenden Fall werden verfahrensmässige Elemente der Schulentwicklung in unser Methodenrepertoire aufgenommen. Im weiteren soll die eigene Ausbildungssituation auf der *Metaebene* reflektiert werden. Dazu gehören eine angemessene theoretische Auseinandersetzung mit den Anliegen der Schulentwicklung, die Reflexion der eigenen Lernwege, der persönlichen und gemeinsamen Lernergebnisse.

Beispiel zur praktischen Umsetzung

Die Studierenden nehmen im Anschluss an ihr Schlusspraktikum und eine gemeinsame erfahrungsorientierte Auswertung ihren letzten obligatorischen Ausbildungsteil in Angriff. In der *Einstiegsphase* wird zuerst Transparenz über die Stimmungslage der Lernenden geschaffen. Dies kann beispielsweise über ein Gefühlsbarometer und einen anschließenden Austausch der vergangenen Erfahrungen erfolgen.

In der *Zielfindungsphase* werden mögliche Themen gesammelt, auf Zettel geschrieben und nach gemeinsamen Zusammenhängen geclustert. Als Ausbilder steuere auch ich mir wichtig erscheinende Themen bei. Analog der sogenannten "Nominal Group Technique" (NGT) wird anschliessend versucht, eine Gewichtung der Schwerpunkte in Angriff zu nehmen, und zwar unter der Zielsetzung, dominante Rollen "starker Gruppenmitglieder" zu reduzieren (cf. Reichenbach 1992, S 279). Jedes Gruppenmitglied schreibt seine Ideen zu einem der vorgeschlagenen Themen auf ein Blatt. Diese Meinungsäusserung soll ohne Begründung erfolgen. Anschliessend kann reihum jedes Gruppenmitglied offen Stellung nehmen. Erst dann erfolgt die Diskussion, die von mir gelenkt wird. Ich breche ab, wenn es mir sinnvoll erscheint. Schliesslich erfolgt eine anonyme Gewichtung der Themen mit farbigen Punkten.

Die Phase der *Aktionsplanung*, die an die Zielfindungsphase anschliesst, geschieht vorerst in Kleingruppen. Drei bis max. fünf Personen, die sich für eines der bevorzugten Themen interessieren, erarbeiten ein Lernscript. Dieses Lernscript soll Antwort auf Fragen wie die folgenden geben: Was möchten wir zu diesem Thema konkret lernen? Wie möchten wir es lernen? Welche Zugänge/Hilfsmittel bieten sich an? Die Vorschläge werden visualisiert und dem Gesamtplenum zur Diskussion und zur Ergänzung vorgelegt. Insbesondere soll gewährleistet werden, dass ein möglichst breites Methodenspektrum beachtet wird. Im nächsten Schritt wird ein Semesterplan entwickelt. I. d. R. geschieht dies nach dem folgenden Raster:

Thema / Datum	Was tun?	wie?	wer?	Wo?

Abbildung 2: Raster für Semesterplan

Beispielsweise haben Studierende das Thema "Schwierige Schüler" vorgeschlagen. Aus dem Lernscript geht hervor, dass ein genereller Überblick aus jugendpsychologischer Sicht erwartet wird. Ebenso wünscht man sich pädagogische Handlungsempfehlungen bis hin zu Interventionstechniken. In diesem Zusammenhang interessiert auch das Problem angemessener Autorität. Eine kurze Textsammlung zum Thema wäre hilfreich. Aus der Praxis sollten Studierende Fallbeispiele beisteuern. Im Plenum wird zusätzlich vorgeschlagen, doch einige Schülerinnen und Schüler zu einem Gespräch einzuladen.

Die nachfolgenden Absprachen zeigen folgende Resultate: Dem Thema sollen zwei Nachmittage gewidmet werden. Die jugendpsychologische Situierung soll von mir als Ausbilder geleistet werden. Ein halbstündiger (traditioneller!) Kurzvortrag wird als ausreichend erachtet. Zwei Studierende erklären sich bereit, mit mir zusammen nach geeigneter Literatur für die Textsammlung zu recherchieren. Von meiner Seite her setze ich voraus, dass alle Teilnehmenden ihren Stoff aus der Veranstaltung "Adoleszenz", die sie vor drei Semestern besucht haben, nach Hinweisen zum Thema durchsehen, Merkpunkte notieren und an die Veranstaltung mitbringen. Fünf Studierende haben sich bereit erklärt, ihrerseits Fallbeispiele aufzuarbeiten und in der Veranstaltung mit ihren Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten. Eine Trainingssequenz wird zusätzlich gewünscht, und zwar zum Thema, "wie kann ich mich human und wirksam durchsetzen"? Ich melde Zweifel an, da mir scheint, die zur Verfügung stehende Zeit sei zu kurz, um spürbare Lerneffekte zu erzielen und verweise auf ein Kommunikationsseminar, das ebenfalls im Ausbildungsangebot enthalten ist, lasse mich aber dennoch davon überzeugen, wenigstens eine Trainingseinheit mit den Studierenden durchzuführen. Die geplante Gesprächsrunde mit Schülern schliesslich soll durch eine Seminarteilnehmerin oder einen -teilnehmer moderiert werden. Ich bemühe mich, Schüler zu rekrutieren, die sich zur Verfügung stellen. Alle Abmachungen werden in den Plan eingetragen. Zuerst werden die Anteile besprochen, die ich als Ausbilder zu übernehmen habe. Offen bleibt dagegen vorerst die Spalte "wer?" für die Studierenden. Hiezu wird ein separates Formular "Tätigkeitskatalog" geschaffen. Nach einer Überlegungszeit von einer Woche können sich alle eintragen. Eine Kopie davon wird anschliessend an alle verteilt. Somit herrscht Transparenz über die Partizipationsbereitschaft aller Beteiligten. Es gibt sie nämlich auch hier, die "movers", die "supporters" und möglicherweise auch einige Indifferente, denen ein möglichst schneller Praxiseinstieg lieber wäre oder andere, die vielleicht noch Prüfungen vor sich haben und entsprechend belastet sind. Wenn offenkundige Partizipationsungleichheit herrscht, wird das Problem offen erörtert. Dabei gilt die Regel: Partizipieren sollen alle, niemandem aber wird ein bestimmtes Partizipationsausmass aufgezwungen. Erwartet wird Transparenz über die persönlichen Beweggründe.

Nicht alle Inhalte können auf diese Weise ausgehandelt werden. Themen, die ich als zentral erachte und die erfahrungsgemäss auch wenig umstritten sind, beispielsweise Elternarbeit oder die vertiefte Beschäftigung mit offenen Lernformen, werden von mir handlungsorientiert aufgearbeitet. (In diesem Zusammenhang ist an die oben erwähnte Ausbilderrolle zu erinnern.) So dürften ca. 40 Prozent im verfügbaren Zeitrahmen von mir bestimmt sein.

An diese Aktionsplanung schliesst die *Durchführung* an. Ich starte mit einem von mir geplanten Modul, damit den Studierenden ausreichend Zeit zur Verfügung steht, ihre Beiträge zu planen und vorzubereiten.

Die *Evaluation* erfolgt auf drei Ebenen. Jedes behandelte Thema wird anhand des Lernscripts gemeinsam überprüft, und zwar unter den Leitfragen: "Was haben wir erreicht?" und "Wo sind noch offene Fragen?". Wesentliche Fragen können in der Folge nochmals aufgegriffen werden. Im weiteren wird der Zusammenhang unseres Vorge-

hens mit gängigen Schulentwicklungskonzepten thematisiert. Am Ende der Veranstaltung erstellen alle Teilnehmenden einen persönlichen Lernbericht. Mit einer gemeinsamen Schlussevaluation schliesst die Veranstaltung.

Parallelen zur Schulentwicklung

Die untenstehende Tabelle verdeutlicht, dass Prozesse in Lehrerkollegien und in geeigneten Ausbildungssegmenten formal analog gestaltet werden können. Unterschiede entstehen eher in inhaltlichen und kontextuellen Zusammenhängen. Diese Vorgehensweise schliesst auch die drei Wege der persönlichen Veränderung ein. Fachliche problemorientierte Qualifikation wird in beiden settings mit persönlichen Herausforderungen (Prozessfähigkeit, Offenheit, Rationalität, Gesprächsbereitschaft) verknüpft. Ebenso sind Praxisanteile in beiden Fällen als Hintergrundfolie präsent.

Prozesse im Kollegium	Schritte	Prozesse mit Studierenden
Transparenz schaffen: Einschätzung bisheriger Erfahrungen mit ELF.	Einstieg	Transparenz schaffen: Stimmungsbarometer im letzten Ausbildungsteil.
Probleme sammeln und gewichten.	Zielklärung	Themen sammeln, die in der Ausbildung noch fehlen und gewichten
Reihenfolge der Problembearbeitung bestimmen. Unterlagen für Problemorientierung und Problembearbeitung beschaffen. Absprechen, was durch Teambegleitperson und was durch die teilnehmenden Lehrkräfte geleistet werden kann.	Aktionsplanung	Semesterplan aushandeln. Tätigkeitskatalog der Beteiligten erstellen.
Moderation durch Teambegleitung Inhaltsspezifische Problemorientierung durch Moderatorperson.	Durchführung	Unterrichten und Moderieren durch Ausbilderin / Ausbilder. Gemeinsames Erarbeiten und Entdecken, Präsentieren durch Studierende.
Erfahrungen nach erfolgter Handlungsorientierung austauschen und festhalten.	Evaluation	Themencheck, Lernbericht, Schlussrunde.

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens innerhalb der einzelnen Phasen ist *Verfahrenskongruenz* erreicht worden. Für die Ausbildungsgruppe bedeutet dies zusätzlich, man erlebt das, was gelehrt wird. Die entsprechenden Erfahrungen können dann in der *Metainteraktion* auf die persönliche Bedeutsamkeit hin untersucht werden.

Von den Beteiligten sind gleichermaßen Partizipation und *Kooperation* gefragt. Bereits das Zustandekommen eines Projektteams setzt voraus, dass man zusammenarbeiten will. In einem Ausbildungsgang ist dies durch den Ausbilder anzuregen und zu planen (cf. Tätigkeitskatalog). Gleichzeitig werden die Gegebenheiten einer Gruppe, wie sie in Schulentwicklungsmodellen als charakteristisch für Lehrerkollegien angenommen werden, für Auszubildende prozesshaft vorausgenommen und erlebbar gemacht.

In beiden Fällen ist *Diskursbereitschaft* Voraussetzung. Ich lege Wert auf einen rationalen Austausch der Bedürfnisse über Ziele und Mittel zu deren Erreichung. Die Aushandlungsprozesse können unter Umständen konfliktartig sein. Wenn sich stark unterschiedliche Sichtweisen ergeben, strebe ich Einigung nicht an. Es genügt mir, wenn unterschiedliche Beweggründe transparent werden. Erfahrungsgemäss kann die Situation auf diese Weise entkrampft werden. Wir konzentrieren uns anschliessend auf Inhalte oder Vorgehensweisen, bei denen Übereinstimmung herrscht.

(Anders gelagert sind emotionale Konflikte. Hier fokussieren die Parteien weniger eine Sach- als eine Beziehungslage. Sie können in Lehrerkollegien problematischer sein als in einem universitären sozialen Feld, wo das Beziehungsnetz informeller, freier gestaltet werden kann. Wenn emotionale Diskussionen Sachprobleme überlagern, schlage ich einem Lehrerteam eine Supervision vor, die primär die Beziehungsprobleme klärt und mit einer entsprechend qualifizierten Person durchgeführt wird. Bei Spannungen in studentischen Ausbildungsgruppen bemühe ich mich als Ausbilder um eine Offenlegung der Beweggründe und eine anschließende partizipative Neuorientierung. In beiden Fällen muss ich meine Beobachtungen ernst nehmen und abschätzen, ob ich sie zur Sprache bringen will.)

4. Bilanz und Ausblick

Konstituierende Elemente der Schulentwicklung konnten im vorliegenden Fall relativ problemlos in ein Ausbildungssetting integriert werden. Allerdings waren die Studierenden bereits gewohnt, zu kooperieren. Aufgrund ihrer Ausbildungserfahrungen in didaktischen Veranstaltungen erwarten sie zudem eine handlungsorientierte, verfahrenskongruente Umsetzung dessen, was vertreten wird. Wir versuchen, diesem Anspruch in möglichst allen didaktischen Ausbildungsmodulen gerecht zu werden. (Neben "Erweiterten Lernformen" haben wir Theorie und Praxis gleichermaßen mit einem Schulentwicklungsprojekt zur Schülerbeurteilung verknüpft (Baeriswyl 1990)). Zentral im hier erläuterten Ausbildungsteil mit integrierten Schulentwicklungsanliegen war ein weitgehendes Aushandeln der Bedürfnisse. Gegen Ende der Ausbildung, wenn sich die Mitglieder schon gut kennen, ist Offenheit eher gegeben, und gemeinsame Zielvereinbarungen und ein Transparentmachen der persönlichen Beweggründe werden erleichtert. In einem weiteren Schritt ist nun geplant, Schulentwicklung auch in einzelne Praxisfelder zu tragen. Drei Praktikanten sollen in ihrem Schlusspraktikum gemeinsam zwei Klassen betreuen. Damit soll Kooperation im Hinblick auf künftige Alltagserfordernisse erfahren werden.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass eine Institution der Lehrerbildung effiziente Schulentwicklung betreiben kann. Existierende Kommunikationswege können mit Gewinn genutzt werden. Synergien sind auch mit Fortbildungsangeboten, beispielsweise in der Praxislehrerausbildung, wahrscheinlich. Im Hinblick auf eine fruchtbare Verschränkung zwischen Ausbildung und Praxisfeld erscheint mir der eingeschlagene Weg vielversprechend.

Trotzdem sollten die Möglichkeiten all dieser Massnahmen nicht überschätzt werden. Lehrerausbildung muss, wie übrigens die Schule auch, frei sein von "fiktiven Normen 'guter Ausbildung'" (Winkel 1989). Trends können zu Dogmen werden, wenn sie unbedingt erfüllt werden sollen. Die Gefahr besteht zudem, Absolventinnen und Absolventen zu überfordern, wenn ständig neue Auflagen erfüllt werden sollen. Partizipation, wenn sie zu weit führt, demotiviert genauso, wie dies bekanntermassen reine Rezeption mit sich bringt. Notwendig schiene mir vorerst eine konzeptionelle Grundlagenarbeit, die Modelle des Lehrerwissens, explizite Ausbildungsziele, Inhalte und Lernverfahren, gesellschaftliche Erfordernisse rational prüft und auch im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen thematisiert. Möglicherweise wird man dann sehen, dass man vieles tun könnte, ohne anderes aufzugeben und vieles tun möchte, was einfach nicht möglich ist. Die gesellschaftliche Verflochtenheit der Schule wie auch der Lehrerbildung (auch die finanzielle!) lehrt uns nämlich bei allen Veränderungen wohl am ehesten eine Tugend im Blick zu behalten - Nüchternheit.

Literatur

- Baeriswyl, F. (1990) *Projekt einer Lehrerfortbildung für alle Lehrpersonen der Orientierungsschule zum Thema "Schülerbeurteilung"*. Freiburg: Departement für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten. - Goetze, W. (1992) *Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen*. Zürich: Amt für Berufsbildung. - Klebert, K., Schrader, E., Straub, W.G. (1987) *KurzModeration*. Hamburg: Windmühle. - Oser, F. (1987) Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept zur Lehrerbildung. *Zeitschrift zur Pädagogik*, 33, 805-822. - Oser, F. (1993) *Behindert Moral den Erfolg?* Bericht zur Erziehungswissenschaft. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg. - Priebe, B., Greber, U. (1991) Schulinterne Lehrerfortbildung. Ansätze, Entwicklungen, Diskussionsstände im Überblick. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & W. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Schule. Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 5-22). Weinheim: Beltz. - Reichenbach, R. (1993) *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrerberufs*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Freiburg: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) - Schley, W. (1991) Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & W. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 111-155). Weinheim: Beltz. - Stake, R., Shapson, S. & Russel, L. (1987) Evaluation of Staff Development Programs. In M.F. Wideen & I. Andrews (Hrsg.), *Perspectives on Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher* (pp. 196ff.). New York, Philadelphia, London. - Schönig, W. & Seydel, O. (1990) Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie? In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung* (S. 183-214). Weinheim: Beltz. - Winkel, R. (1989) Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? In H.J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (S. 26-31). Hamburg: Bergmann & Helbig. - Wyss, H. (1994) Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den Jahreskongress der SGL/SSF vom 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 5-18. - Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) (1992) Schulentwicklung. *ZBS Mittendrin*, 2, 3-9.

Veranstaltungsberichte

Qualitätsansprüche - Qualitätssicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zum diesjährigen Tagungsthema der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, 1.-3.9.1994 in Basel

Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) hat anlässlich ihrer Jahresversammlung vom 1.-3. September 1994 in Basel die Frage nach den Ansprüchen an die Qualität der Lehrenden und ihrer Sicherung thematisiert.

Die Aufgabe des Lehrens und Erziehens stellt heute neue und erhöhte Ansprüche an die Lehrpersonen aller Stufen. Der Zufall will es, dass die Ausgabe des deutschen Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL in seiner Ausgabe, die am 29. August, zum Zeitpunkt der Jahresversammlung der SKDL, erschienen ist, angesichts der "Bildungskrise" in Deutschland das Problem der gewandelten und gesteigerten Leistungsanforderungen an die Schule und an die an ihnen wirkenden Lehrerinnen und Lehrer aufgegriffen hat. Da ist die Rede davon, dass "die Schule mit ihren neuen Aufgaben nicht mehr fertig werde": "Die Gewalt unter Kindern nimmt zu, Familien zerfallen, eingepacktes Wissen ist kaum noch gefragt". Aufgrund einer "neuen Qualität des Lernens" erprobe die Schule neue, eigene Wege aus der Krise: Es ändert sich die Zielsetzung des Unterrichts, und es misst sich seine didaktische Qualität an grundlegend gewandelten Gütekriterien. Zudem solle "Konkurrenz zwischen unabhängigeren Schulen die pädagogischen Ergebnisse verbessern". Jürgen Oelkers (Universität Bern) bemängelt, "dass es keinen öffentlichen Leistungsnachweis von Schulen gebe".

Gilt ein Gleiches von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Was sind die erfolgsbestimmenden Qualifikationen "guter" Lehrpersonen? Wie erwerben sie ihre Kompetenz des Wissens und Handelns: ihr "savoir"? ihr "savoir-faire"? ihr "savoir-être"? Wie lassen sich die personalen und die professionellen Kompetenzen in der Grundausbildung aufbauen, wie in der Fort- und Weiterbildung stützen und weiter entwickeln? Für einmal waren es nicht die Insider, die das Wort hatten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung haben sich durch ausserschulische Experten darüber orientieren lassen, wie in anderen Ausbildungs- und Tätigkeitsbereichen die erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden und wie die Qualität der Berufsleute im Arbeitsprozess gesichert wird. Ob und wie weit sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Verfahren anderer Berufskategorien zunutze machen könnte, so wie sie z.B. in der Aus- und Weiterbildung des Personals im Bereiche des Gesundheitswesens oder der Grossbanken praktiziert werden, wurde in "Ateliers" im offenen Gespräch lebhaft diskutiert.

Gesamtgesellschaftliche Veränderungen und ein grundlegend gewandeltes Lernverständnis erfordern von den Lehrenden heute Qualifikationen, die weit über das hinausgehen, was die Schule ihren Lehrerinnen und Lehrern damals abverlangt hat, wie es darum ging, ein lehr- und reproduzierbares Wissen zu vermitteln und, darauf abgestützt, einige sachbezogene Grundfertigkeiten zu entwickeln.

Der Paradigmawechsel der Schule verlangt neue berufliche Standards

In den Diplomen der Lehrkräfte ist die berufliche Qualifikation der Unterrichtenden in der Regel mit dem Begriff der "Lehrbefähigung" gekennzeichnet. Damit ist freilich nur eine einzelne Dimension ihres komplexen professionellen Handlungsfeldes angesprochen. Wohl setzt "Lehrbefähigung" Kompetenzen wie die persönliche Identität und Reife, Sachkenntnis und eine didaktische Vermittlungsfähigkeit voraus. In zunehmendem Masse werden indessen neben der Kompetenz zu lehren erweiterte professionelle Qualifikationen wichtig und verhaltenswirksam: die Befähigung zu verstehen, wie Wissen entsteht und wie wir lernen; die Fähigkeit, aufgrund eines weitgefassten Kenntnishorizontes aus der Fülle des Wissens das bildungsmässig Relevante auszuwählen, die komplexen Sachverhalte zu vereinfachen, ohne sie zu verfälschen, und die exemplarischen Inhalte transparent und verstehbar darzustellen; die Befähigung, aufgrund eines elaborierten didaktischen Handlungsrepertoires anregende individualisierte Lernsituationen zu schaffen, zum Lernen zu animieren und das Lernen unterstützend zu begleiten; schliesslich auch die Fähigkeit zur fördernden Lernkontrolle und -bewertung unter Einbezug der Selbstbeurteilung der Lernenden. Besonders bedeutsam ist bei alledem, dass die Lehrenden bereit und fähig sind, die Kinder und Jugendlichen angesichts ihres Perspektiven- und Sinnverlustes in ihrer Sinnsuche zu unterstützen und sie durch die Vermittlung einer Wertorientierung darin zu bestärken. Wie kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diesen Ansprüchen genügen? Wie diese Qualitäten im Verlauf der Berufsausübung sichern? Wie die beruflichen Kompetenzen aufgrund neuer Anforderungen an die Schule und im Hinblick auf die sich wandelnden Zielperspektiven weiterentwickeln?

Von andern lernen?

Eine aufgeklärte Praxis - auch die der Lehrerbildung - will, dass die Lehrenden die Qualität der Bildungsprozesse, die sie initiieren, begleiten, stützen und auswerten, selber kritisch beurteilen. Sie haben kontinuierlich zu reflektieren und zu überprüfen, wieweit sie dem Anspruch an eine ganzheitlich verhaltenswirksame Bildung künftiger oder im Schuldienst stehender Lehrpersonen entsprechen. Rückmeldungen aus der Praxis können diese Selbstbeurteilung ergänzen. Darum hat in Basel Luc Wenger, Directeur de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel, die Ansprüche an die Qualität der Lehrenden aus der Sicht der Volksschule beurteilt. Was er den Lehrerinnen und Lehrern an persönlichen Anforderungen abverlangt, müssen zugleich auch die Qualitätsansprüche an die Institutionen der Grund-, Aus- und Fortbildung sein. Genauer: Es sind die Ansprüche, denen sich die Ausbilderinnen und Ausbilder, die an diesen Institutionen wirken, selber zu stellen haben.

Diesmal aber wollten die Organisatoren der Tagung den Kreis weiter ziehen und die Vertreter anderer Berufskategorien zur Frage der "Qualitätsansprüche" und der "Qualitätssicherung" anhören. Ziel der Referate und Gespräche war, einen Einblick in andere Berufsfelder zu ermöglichen und der Frage nachzugehen, wieweit sich diese anderen Ziele und Methoden der Qualifikationsvermittlung in das Nachdenken über die Qualitäten "guter" Lehrpersonen, ihren Erwerb und ihre Sicherung, einbeziehen und nutzen lassen. In Referaten äusserten sich nacheinander Kathrin Althaus, Kaderschule des Schweizerischen Roten Kreuzes in Aarau, Walter Studer, Leiter der Aus- und Weiterbildung des Personals des Schweizerischen Bankvereins, Basel, Viktor Hobi, Prof. für Klinische Psychologie an der Universität Basel. Aus der Sicht der Eltern und gestützt auf eine langjährige Mitarbeit in einer Schulpflege sprach Hans Furer, Rechtsanwalt und Geschäftsführer der Vereinigung "Schule und Elternhaus", Basel, darüber,

was Lehrpersonen im Hinblick auf eine vermehrte Zusammenarbeit mit Eltern oder Alleinerziehenden sein, wissen, können und tun sollten.

Bedeutsamkeit des Ortes dieser Begegnung

Getagt haben die Direktorinnen und Direktoren an traditionsreichem Ort: im herrschaftlichen Haus und Hof am Nadelberg, dem "Schönen Haus". Erbaut wurde es in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts für den Krämer Conrad Ludwig. Auf diese ferne Vergangenheit weisen die Deckenbalken mit ihren Malereien zurück und ebenso das Masswerk der gotischen Fenster oder die in rotem Vogesen-Sandstein gehaltene Spirale der Treppe, die zum Philosophischen Seminar der Universität Basel hinaufführt. Was einst der Sitz reicher Kaufleute war, beherbergt seit der Restauration von Haus und Hof (1966-68) neben einem altherwürdigen historischen Hörsaal die Indogermanische Bibliothek, das Philosophische Seminar, das Seminar für Klassische Philologie und das Englische Seminar

Dass es möglich war, im "Schönen Haus" zu tagen, ist Anton Hügli, dem Direktor des Pädagogischen Instituts Basel (früher Basler Lehrerseminar) und a.o. Professor für Philosophie, zu danken.

Dem Präsidenten der SKDL, Andrea Jecklin, Direktor des Bündner Lehrerseminars in Chur, ging es darum, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus den engen Grenzen der eigenen Bildungswelt, die dazu neigt, sich in sich selbst zu spiegeln, herauszuholen. Die Zusammenarbeit des SKDL-Vorstandes mit Anton Hügli in der Tagungsvorbereitung schuf dazu die besten Voraussetzungen. Sein philosophisches Denken und Lehrverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass es aus der Lebensabgewandtheit eines rein akademischen, gesellschaftlich wirkungslosen, sozial irrelevanten Philosophierens ausbricht. Sein Ziel ist es, "die Philosophie fruchtbar zu machen für die sich in der Lebenswelt (oder in ihrer Vermittlung) stellenden Orientierungsprobleme". Seine Intention ist es, "die Philosophie in ihren aktuellen und in ihren historischen Formationen in die öffentliche Auseinandersetzung einzubringen". Durch den Beizug ausserschulischer Experten sollte sich innerhalb der SKDL eine entsprechende Öffnung hin zum Leben und zur Berufswelt vollziehen.

Vom Grundsätzlichen zum Pragmatischen

Inwieweit ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Gleiches mit entsprechenden Parametern der Grundausbildung und der dauernden Nachqualifikation, wie sie die Arbeitswelt fordert, anzustreben? Ich erachte den diesbezüglichen Diskurs, den die Jahrestagung 1994 der SKDL angeregt hat, als wichtig und als der Fortsetzung wert. Wer auf diese Problematik eingehen will, müsste, der Diskussion vorgreifend, mit Anton Hügli freilich fragen: "Welche Erkenntnisse, Normen und kulturellen Fähigkeiten sind es - und aus welchen Gründen - überhaupt wert, der nachrückenden Generation vermittelt zu werden?" Um diese Leitfrage kreisten die Gedanken von Viktor Hobi und ebenso die in Ateliers geführten Gespräche. Enger gefasst waren die informierenden, funktionaler auf das jeweilige Berufsfeld bezogenen Ausführungen der ausserschulischen Referenten.

Nicht auf die mehrheitlich leistungsorientierte, wettbewerbsgerichtete, arbeitsteilig organisierte Industriegesellschaft habe sich die Pädagogik auszurichten, meint Viktor Hobi, denn es zeichne sich der gebildete Mensch nicht allein durch eine auf Sachkompetenz abgestützte Arbeitsfähigkeit ab. Bedeutender und menschlich wirksamer seien die Liebes- und die Beziehungsfähigkeit, Sozialkompetenzen, die tiefer gingen und

mehr seien als produktionswirksame Teamfähigkeit. Als weiteres nannte Viktor Hobi die Freud'sche Leidensfähigkeit, den dritten Aspekt der menschlichen Ganzheitlichkeit, die sich in ihrer personalen Ausprägung als autonomes Individuum lebensgerecht ins Ganze einordne. Dazu zitierte Viktor Hobi in der Diskussion Martin Buber: "Der erste Beruf des Menschen ist die Beziehung".

Diese grundsätzliche, nicht profitorientierte Denkweise und Haltung stand in wohl-tuendem Kontrast zu den Ausführungen des Vertreters des Bankwesens, Walter Studer. Hier einige seiner Kernsätze: "Wir lassen uns vom Kunden messen und beurteilen." "Wer Qualität sichern will, muss wissen, was Kunden unter Qualität verstehen." "Qualität lässt sich nicht von sich aus definieren, sie wird vom Kunden diktiert." "Die Kunden - die der Schule: die Gesellschaft? politische Instanzen? die Eltern? die Kinder? die Wirtschaft und ihre Arbeitgeber? - sind zu definieren, und ihre Bedürfnisse sind zu erheben. Daraus sind die Handlungsfelder der beruflich Tätigen und ihre notwendigen Kompetenz- und Verhaltensstandards abzuleiten." "Qualität ist nicht eine Frage der Hierarchie, sondern die Leistung der Teams, die interne und externe Feedbacksysteme systematisch nutzen." "Wichtig ist, dass alle bereit sind, zu informieren, zu sensibilisieren, zu motivieren, und dass sie ihre Arbeit aufgrund der Kundenbefragung laufend in Frage stellen." "60% sind täglich bereit, die Bank zu wechseln. Das muss eine Herausforderung und ein steter Anreiz sein, die Qualität zu steigern."

Wie steht es diesbezüglich mit der Schule? Wie mit der Beurteilung einer Schule und der an ihr Lehrenden? Wie mit einem möglichen Wechsel zur besseren Schule, wenn die Beurteilung schlecht ausfällt und wenn die Leistung der Lehrkräfte zu wünschen übriglässt? Von den Bildungsinstitutionen heben sich die Banken freilich dadurch ab, dass für sie nicht die Menschen, die vor ihren Schaltern stehen, als Menschen wichtig sind. Von Interesse sind sie nur soweit, als sie als "Kunden" ihr Geld bringen und so zur Gewinnsteigerung des Bankhauses beitragen.

Und doch: die "Kundenorientierung" kann für die Schule bedeuten, dass die Lernenden und ihre Bedürfnisse vermehrt ernst genommen werden. Auf die "Kundenorientierung" der Schule richteten sich in der Folge die Gespräche in den "Ateliers" aus. Wie könnte es anders sein? Begriffe haben die Tendenz, sich festzuhaken. Schwer kommt man von ihnen frei. Wenn mit "Kunden" die Schülerinnen und Schüler, an den Lehrerbildungsinstitutionen die Studierenden gemeint sind, ergeben sich aus den Ausführungen von Walter Studer allerdings hochbedeutsame Möglichkeiten der Anwendung seiner Leitsätze der Personalschulung auf Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Im Spital sind die "Kunden" die Patientinnen und Patienten. Zudem in der Krankenpflegeausbildung die angehenden Schwestern und Pfleger. Die "Qualität" des Pflegepersonals äussert sich nicht allein darin, dass alle die medizinisch und pflegerisch relevanten Techniken und Kenntnisse, die dem aktuellen Stand der Medizin entsprechen, zur Verfügung haben und sie in Handlungen am Krankenbett umsetzen können. Kathrin Althaus beurteilte die Qualitätsstandards, aufgegliedert auf die Aspekte "Qualität der Struktur" (u.a. Ausrüstung, die zur Verfügung steht), "Prozessqualität" und "Ergebnisqualität". Sie mass das Leistungsniveau und Leistungsergebnis anhand normierter Standards und entwickelte ein Stufenmodell der Qualitätsebenen, wobei zusätzlich zum technisch-methodischen Handeln und zur Organisation der Berufsausübung in allen betrieblichen Sektoren die Einstellung und Haltung der Pflegenden den zu Betreuenden gegenüber ausschlaggebend seien. Eine wichtige Voraussetzung für sachgerechtes und menschliches, patientengerechtes Handeln sei die Zufriedenheit des Teams. Diese sei weitgehend durch den Grad des Mitentscheidens bestimmt und durch die Werthaltung bedingt. Gälte es nicht auch dies in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bedenken?

Beschränkt sich die "Qualitätssicherung" der Lehrenden auf die Stärkung ihrer Persönlichkeit?

Luc Wenger vertrat die Auffassung "que c'est la vie, pas l'école qui forme les maîtres", und er meinte, die Qualitäts-Anteile des "savoir-être" lägen bei 50%, die des "savoir-faire" bei 35% und das Wissen trage nur mit 15% zur Qualität der Lehrpersonen bei. Es fällt auf, dass in der Folge die Diskussion aufgrund der Referate ausschliesslich Aspekte der Persönlichkeitsbildung berührte. So hat *Luc Wenger* als prägende Erinnerung in sein berufliches Selbstverständnis die Aussage eines überzeugend "guten" Lehrers und Praxisanleiters mitgenommen, der ihm in seiner Ausbildung gesagt hat: "Etre un bon enseignant? C'est avoir un solide bon sens".

Ich erachte diese Reduktion des Lehrerinnen- und Lehrerseins und des Qualitätsanspruchs der Lehrenden auf das "gute Herz" und den "common sense" als äusserst fragwürdig und den Bestrebungen, die Lehrberufe zu professionalisieren, zuwider laufend und gefährlich.

Dass dem nicht so kein kann, zeigte sich u.a. anhand der intensiven erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Vorbereitung der Lehrkräfte auf "die neue Schule" in Basel. *Ueli Pfändler*, Mitarbeiter in der Projektleitung, stellte die in Primarschule (1.-4. Schuljahr), Orientierungsschule (5.-7. Schuljahr) und Weiterbildungsschule (8. und 9. Schuljahr) aufgegliederte neue Basler Schule und insbesondere die intensive Vorbereitung der Lehrerschaft auf die neuen Aufgaben vor. Dabei geht es ebenso um eine fachbezogene wie um eine arbeitsplatzbezogene Weiterausbildung, so etwa zum einen um die Befähigung zum zielorientierten Unterricht an der Orientierungsschule und der Weiterbildungsschule, zum anderen um die Entwicklung einer Schulhauskultur, um die Gesprächsschulung und um die Umsetzung des Prinzips der Geschlechtergleichwertigkeit. In Basel wird der Selektionsentscheid inskünftig zeitlich um drei Jahre hinausgeschoben und sorgfältig vorbereitet. Die Laufbahnwahl, auf die die Eltern der Schülerinnen und Schüler mitbestimmend Einfluss nehmen, erfolgt im 5.-7. Schuljahr aufgrund einer gestuften Abklärung der Begabung. Rückversetzungen gibt es nicht mehr, es sei denn, die Eltern beantragten für ihr Kind die Repetition eines Schuljahres. Stütz- und Förderangebote sollen den Umstieg von einem Leistungsniveau zum andern erleichtern. Binnendifferenzierungen und individualisierte Betreuungslektionen (2-3 Lektionen pro Woche) ermöglichen zusammen mit der Arbeit in Erweiterten Lernformen und nach Wochenplan, dass die Lernenden ihr Begabungspotential optimal nutzen. Die Beurteilung erfolgt aufgrund von Lernerfolgskontrollen und Lernberichten. Noten (Skala 1-4) sind lediglich Indikatoren für die Zuweisung zu den Leistungsniveaus und für die Weiterplanung der schulischen Laufbahn.

Anton Hügli stellte zudem das Projekt der baselstädtischen Neuordnung der schulartenübergreifenden Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I vor, ihre beispielhafte Ausrichtung auf ein zur Professionalität des pädagogischen Denkens und Tuns anleitendes Grundstudium im Stufenbezug.

Grundfragen und weitere Tagungsthemen

Die Diskussion der Referate bewegte sich im Spannungsfeld der Frage nach den kulturellen Werten, denen sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie die Schule im allgemeinen verpflichtet wissen, und den augenblicksbezogenen Ansprüchen der Gesellschaft resp. den individuellen Bedürfnissen der Lernenden als "Kunden". Die Meinungen gingen diesbezüglich auseinander. Einig waren sich die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer darin, dass der Individualisierung Grenzen gesetzt sind und dass ein offen geführter Dialog Grundlage jeder "Qualitätssicherung" ist. In "Schlussätzen" be-

kräftigten die Referenten ihre Haltung und Stellungnahme: "Hinter allen Curricula sollen Menschen stehen, die als die von den Lernkonzepten Betroffenen ernst genommen werden" (K. Althaus); "Die Qualität der Ausbildung entscheidet über die Qualität der Zukunft" (W. Studer); "La qualité implique la capacité de dire Non!" (L. Wenger); "Der erste Beruf des Menschen ist die Beziehung" (V. Hobi, Martin Buber zitierend); "Die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ist in der Grundausbildung anzulegen und in der Praxis zu entwickeln" (H. Furer).

Ein Dreijahresplan: Die SKDL wird auf der Grundlage der diesjährigen Referate und Gespräche in einem nächsten Jahr die Qualitätsansprüche an die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrkräfte zum Tagungsthema machen und 1996 sodann die Konsequenzen für die Leitungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute ziehen.

Heinz Wyss

ATEE: Association for Teacher Education in Europe

The 19th Conference, 4.-9.9.1994 in Prag

"The Teacher in a Changing Europe: Environmental Education"

Unter diesem Titel stand die 19. Jahrestagung der ATEE. Erstmals in einem osteuropäischen Land und unter dem zunehmenden Bewusstsein, dass die Umwelt ein zentrales schulisches Anliegen sein muss. Beide Themenbereiche, sowohl das Einbeziehen der seit 1989 anderen Situation im politischen Europa wie auch die drängenden umweltstrategischen Fragen beschäftigten uns in Hauptvorträgen, in concurrent sessions wie auch in einzelnen Arbeitsgruppen.

Vielleicht mehr indirekt als direkt wurde dies bereits bei der Eröffnung des Kongresses virulent. Die ca. 500 Teilnehmenden wurden mit einem Video über die "sightseeing" Stadt Prag begrüßt. Wir wurden sozusagen als Touristen willkommen geheissen. Das historische Prag wurde als das Zentrum Europas eingeführt, das es zweifellos auch einmal war. Es gibt wohl kaum eine Stadt, die uns noch so eindrücklich und umfassend in vergangene Zeiten zu verführen vermag, wenn man nur beharrlich die zurückliegenden paar Jahrzehnte der kommunistischen Herrschaft zu überspringen gewillt ist. Doch allein die Anreise in das Tagungsgebäude der Karls-Universität Prag, sofern man sie mit offenen Augen machte, liess erahnen, dass zum mindesten die Frage nach dem Schutz der Umwelt bezüglich Verkehr, Luftqualität und städtebaulicher Sorgfalt unmittelbar vor Ort dringender Lösungsansätze bedarf.

Die Begrüßungsrede des Vize-Ministers, Herrn J. Kroucky, gleichzeitig Erziehungsminister der Tschechischen Republik, liess auch keinen Zweifel daran, dass das touristische Prag zwar eine attraktive Visitenkarte darstellt, die zahlreichen Umstrukturierungen in politischer und erziehungspolitischer Hinsicht aber einer Aufholjagd mit dem Ziel eines möglichst raschen Anschlusses an das übrige Europa gleichen.

Betrachte ich den Kongress unter dem Aspekt, dass jährlich ein anderes Land uns Beauftragten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits zu vertieftem Verständnis des Schulsystems eines Landes und andererseits zu vermehrter Integration der Stärken des Gastlandes in die ATEE verhelfen soll, so konnte dies wohl nur in Ansätzen geleistet werden. Tatsächlich scheint mir Verständnis und gegenseitige Anregung und gemeinsame Reflexion der global anstehenden Erziehungs- und Bildungsfragen eher zufällig in den Arbeitsgruppen zu geschehen oder im Anschluss an Referate. Sie sind auch nur denjenigen Teilnehmenden möglich, die mindestens Englisch sprechend sind.

Einmal mehr hat auch die 19. Jahresversammlung von ATEE gezeigt, dass es offensichtlich dem Vorstand nicht gelingt, die drei Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch gleichwertig zum Zug kommen zu lassen. Eine zentrale Bedingung, dass Europa im Gegensatz z.B. zu Nordamerika stark auf das Ernstnehmen der verschiedenen Sprachen und der damit zum Ausdruck kommenden Kulturen angewiesen ist, wird in der ATEE immer wieder vernachlässigt. Dabei müsste gerade das europäische Bildungswesen die Chancen der Vielsprachigkeit als zentrale Voraussetzung für die Verständigung wahrnehmen und dürfte sich keine unreflektierte Vormachtstellung einer einzigen Sprache leisten. Tatsächlich verhindert die Monopolstellung der englischen Sprache, dass wichtige Aspekte der Bildungsarbeit, die in anderssprachigen Ländern geleistet werden, gar nicht zum Zug kommen können. Man verpasst hier eine einmalige Chance, die so nur auf dem europäischen Kontinent zu finden ist. Es wäre m.E. an der Zeit, diesem sprachlichen Pluralismus die notwendige Bedeutung zu geben anstatt sozusagen unter der Hand eine englischsprachige ATEE weiterzupflegen, die mit Sicherheit im schulischen Bereich, auch bezüglich Innovation und Förderung der bildungspolitischen Diskussion eine Engführung oder Selbstgenügsamkeit bedeutet.

Nach diesen eher allgemeinen Bemerkungen gehe ich im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit näher auf das tschechische Schulsystem, auf Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und auf die Problematik der Umwelterziehung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein.

Das Schulsystem der tschechischen Republik

Grundlage bildet eine neunjährige obligatorische Schulzeit, die mit dem 6. Altersjahr beginnt. Wie in vielen Ländern, geht dieser Zeit eine Kindergartenstufe voraus. Während die ersten vier Jahre von Lehrkräften mit integralem Patent unterrichtet werden, wirken ab der 5. Klasse Fachgruppenlehrkräfte. Auf der Sek.stufe II können drei verschiedene Möglichkeiten gewählt werden. Gymnasium, Vorbereitungsschulen auf höhere Fachbildungen sowie Berufsschulen.

Es werden sechs verschiedene Lehrerkategorien unterschieden: Kindergarten, Primarstufe bis in die vierte Klasse, Fachgruppenlehrkräfte für die weiteren Schultypen. Bemerkenswert, nicht zuletzt vor den Entscheidungen des Grossen Rates im Kanton Bern für die Neueinrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die Tatsache, dass Lehrkräfte für den Kindergarten nach der Maturität eine dreijährige Ausbildung zu absolvieren haben. Diese Ausbildung erfolgt wie diejenigen der anderen Lehrerkategorien an einer der neun Fakultäten für erziehende Berufe an der Universität. Die Studiendauer für Primarstufe beträgt 4 Jahre und 4 bis 5 Jahre für die Fachgruppenlehrkräfte. In der Regel wird die Ausbildung in zwei Fächern absolviert. Die Ausbildung kann auch als Teilzeitstudium absolviert werden, dauert in diesem Fall dann ein Jahr länger. Die Ausbildung für Mittelschullehrkräfte dauert 5 Jahre. Bei allen Ausbildungen handelt es sich um spezielle Programme, die das Berufsfeld der Lehrkräfte berücksichtigen und nicht unabhängig davon Fachkenntnisse vermitteln. Ohne näher auf die einzelnen Ausbildungen einzugehen, lässt sich rein strukturell und bezüglich Dauer feststellen, dass die tschechische Republik grossen Wert legt auf eine intensive, am Beruf orientierte und im Vergleich zu westlichen Ländern eher lange Ausbildungszeit der Lehrkräfte. Es lässt sich daraus leicht ablesen, dass Bildung in den Augen des Erziehungsministeriums ein wichtiger "Rohstoff" ist, den man sich etwas kosten lässt. Nur zu gern wünschte man sich ein ähnliches Bewusstsein bei den Verantwortlichen unserer kantonalen politischen Gremien, die angesichts der angespannten Finanzlage Gefahr laufen, die Ausbildung der Lehrkräfte wo immer möglich zu verkürzen. Die tschechische Republik hat erkannt, dass Sparmassnahmen im Bildungswesen Anschluss an

Wissen und Kultur und Problemlösungsfähigkeit sowie politische Meinungsfähigkeit behindern oder verunmöglichen.

Zu Qualitätsmerkmalen oder Professionalität der Lehrerin und des Lehrers

Das Referat von Prof. Zdenek Helus zum Thema "Appelle zu Wandlungen der Lehrprofession" zeigte auf, was sich dann in vielen concurrent sessions und Arbeitsgruppen zu Themen wie Verantwortungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaftsfähigkeit hören liess. Lange Zeit wurde in den Lehrerbildungen vor allem gewichtig an Fachkenntnissen gearbeitet, verbunden mit den entsprechenden wissenschaftlichen Methodenkenntnissen. Zweifellos bildet dies auch heute eine nicht zu unterschätzende Grundlage und soll entsprechenden Raum in den Ausbildungen einnehmen.

Vermehrt wird aber quer durch die Länder gesehen, dass die oben erwähnten Fähigkeiten zentrale Eigenschaften einer Lehrpersönlichkeit sind. Es ist unabdingbar, dass eine Lehrkraft sich darüber Gedanken macht, wer ihre Kinder oder Jugendlichen sind, die sie unterrichtet.

Bildung entsteht nicht mehr auf der Basis der Vermittlung von Fachwissen, sondern vorwiegend im Rahmen von optimal organisierten Lerngruppen, die von einem Klima gegenseitigen Interesses an den Personen und der Sache geprägt sind. Als wichtiges professionelles know how werden die Fähigkeiten zum Verstehen und Diagnostizieren der Lebensumstände der Schüler angesehen. Eine Lehrkraft hat die Stärken der Kinder festzustellen und individuell angepasste Förderung zu betreiben. Es ist nicht Selektion und Auslese oder die Ausrichtung am Mittelmaß, die die heutige Schule in erster Linie braucht. Das setzt die Schulung der entsprechenden Fähigkeiten voraus, die etwa mit Persönlichkeitsbildung oder vor allem mit der Forderung nach Reflexion des eigenen Tuns in geeigneten Lehr- und Lerngruppen umschrieben werden kann. Kooperatives Lernen, team-teaching und Tutoren-Systeme sind andere Stichworte dazu. Nicht zuletzt haben gerade die nordamerikanischen Gäste aus den USA in ihren Vorträgen und Diskussionen ganz stark diese Aspekte betont und Programme vorgestellt, die sich zum Ziel gesetzt haben, Verantwortlichkeit und Fähigkeit zur Verantwortung lernbar zu machen.

Umwelterziehung

Kaum ein Thema ist aktueller. Kaum ein Thema im Bereich schulischer Bildung ist so offensichtlich von existentieller Bedeutung wie dieses. Kaum ein Thema ist so offensichtlich wirklich unmittelbar lebenswichtig. Kaum ein Thema ist fraglos in mehreren Fachbereichen des schulischen Angebotes zuhause. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass auch in diesem Jahr viele Vorträge sich mit den damit zusammenhängenden Fragen auseinandergesetzt haben.

Kaum ein Thema ist gleichzeitig so bedroht von Resignation und Hilflosigkeit. Wie also kann Schule beitragen zu Verantwortung für die Umwelt (Umwelterziehung) bei gleichzeitiger Vermittlung von Hoffnung im Hinblick auf handlungsorientiertes, aktives Umsetzen der bewusst gemachten Zusammenhänge bedrohter Umwelt?

Zahlreiche Vorträge, Modelle und nicht zuletzt die eigens zu diesem Thema gebildete Arbeitsgruppe widmeten sich dieser Fragestellung. Kein Zweifel: Das Bewusstmachen unseres Umganges mit der Umwelt bezüglich Zerstörung oder Schutz unserer Ökosysteme nimmt breiten Raum ein. Umwelterziehung hat aber ebenso sehr mit der Fähigkeit zu tun, entsprechende handlungsorientierte Projekte zu initiieren, darauf hinzuwirken, dass Menschen Multiplikatoren werden für solche Projekte, weil Schüler

keine Politiker sind, die die entsprechenden Entscheide zu fällen haben, jedoch engagierte junge Menschen sein können, die ins Gespräch kommen können mit Entscheidungsträgern. Die Lehrkraft hat sich also nicht nur mit dem nötigen fachlichen Wissen zur ganzen Problematik auseinanderzusetzen, sondern sie ist auch hier Animator, sozial kompetent für Projektarbeit verschiedenster Art. Wiederum geht es um eine Lehrpersonlichkeit, die kommunikativ ist, dialogfähig und bereit, interdisziplinär und kooperativ zu arbeiten und die reflektiert, wie etwas gelingen kann oder weshalb ein Projekt allenfalls nicht Erfolg hatte.

Wenn ich auf diesen Kongress in Prag zurückschaue und einmal absehe davon, dass die ATEE m.E. als Organisation einige Änderungen vorzunehmen hätte (vgl. Einleitung), so haben mir vielen Gespräche über das tschechische Schulwesen und vor allem die spürbar stärkere Akzentuierung der Ausbildung der Lehrkräfte hin zu Persönlichkeitsbildung oder sozial-psychologischer Befähigung starke Impulse gegeben und auch Mut gemacht.

Robert Furrer

Tagung der Leiter und Leiterinnen von Langzeit- bzw. Intensivfortbildungen

15.9.1994 im Zentrum der Bernischen Lehrerfortbildung Lerbermatt, Köniz/Bern

Was in dieser Zeitschrift bereits vor einem Jahr angetönt wurde, haben wir Leiter und Leiterinnen von Langzeitkursen vor kurzem in die Tat umgesetzt. Eingeladen von H. Hugi, Langzeitkurs 2, Bern und seinem Team, trafen wir uns in der Lerbermatt zu einem Erfahrungsaustausch. Unser Tagesthema: Widerstand.

Die wohlthuende Ambiance, der herzliche Empfang, die gute, sprübbare Vorbereitungsarbeit, das alles stand in angenehmem Kontrast zum Thema.

Der Tag wurde vom Team Langzeitkurs 2 vorstrukturiert. Dabei folgten wir drei Aspekten: Mein persönliches Verhältnis zu Widerstand, Widerstand auf der Literaturebene und Widerstand als Anforderung an die Kursleitung.

Auf der persönlichen Ebene spürten wir unserer Vorstellung vom Phänomen Widerstand nach. Das so entstandene Bild konnte/sollte durch neu gewonnene Erkenntnis im Laufe des Tages ergänzt/verändert werden.

In einer blitzlichtartigen Präsentation bekamen wir Hinweise zu wichtigen Aussagen auf der Literaturebene. Für die *Herkunft* steht die Therapie (Freud) und nicht unser angestammtes Umfeld, die Lernkonzeption. Die Ursachen liegen einerseits im Grundmechanismus Ja/Nein-Sager (Freud) und andererseits sind sie im situationsbedingten Bereich (Rogers) angesiedelt oder sie sind "selbst gemacht" (Kelly). Mit der Frage nach der Wertung des Phänomens, "Ist Widerstand Erstarrung oder Energie?" kehren wir wieder zurück zu unserer persönlichen Ebene.

Das Phänomen Widerstand zu befragen ist dann gewinnbringend, wenn der Fragende den Bezug zu seinem eigenen Leben setzt, sich dazu seine Bilder macht. Die Stationen unserer eigenen Entwicklungsgeschichte kann man als solche Bilder zum Widerstand betrachten: Die Geburt, der Eintritt in die Welt. Die Zeit des Fremdendens, das Kind begrenzt seine Welt auf das System Familie. Das Trotzen, ich grenze mich ab. Die Pubertät. Die Krise der Lebensmitte und schliesslich der Tod.

Widerstand ist ein äusserer, sichtbarer Hinweis für das Vorhandensein eines polaren Energiepotentials (im Gegensatz zu anderen Energiepotentialen). *Widerstand ist grundsätzlich wertfrei*, also akzeptierbar. Im Umgang damit sollen vorerst die Ursachen für den Widerstand erkannt und dann der Sinn dahinter verstanden werden. Als Lösung oder als Ziel steht am Ende die *Umwandlung dieses Energiepotentials* im Sinne einer Metamorphose.

Dem Widerstand in unserer Alltagsrealität mit unserern KursteilnehmerInnen sind verschiedene Ursachen zuzuordnen. Er kann auf der Sachebene liegen. Das Sinnkonzept des Kursteilnehmers kann der Grund sein. Unterschiedliche gesellschaftliche Normen oder auch klare Machtansprüche können sich in Widerstand ausdrücken und nicht zuletzt wissen wir, dass dies auch für bestimmte Bilder oder Erwartungshaltungen zutrifft.

Die Diskussion in den Kleingruppen bot den TagungsteilnehmerInnen Gelegenheit, ihre persönlichen Akzente des Phänomens zu beleuchten und gemeinsam zu reflektieren. Wir haben keine Rezepte für den Umgang mit Widerstand erarbeitet. Die Frage nach der Bedeutung des Themas für jeden einzelnen brachte interessante Erkenntnisse hervor. Widerstand bedeutet Verlust der Autonomie, es entsteht eine Abhängigkeit und das Handeln wird verunmöglicht. Seine Handlungsfreiheit wiederzugewinnen, ist sowohl Ziel als auch Weg. Als sehr nützliches Instrument im Umgang mit Widerstand erweist sich die Regel: "Sprich von Deiner Betroffenheit, sei nicht Transporteur für andere". Dabei sollten wir Kursleiter daran denken, dass Widerstand immer einlädt, auch Widerstand zu leisten.

Der Tag bot uns allen eine Vielfalt von Diskussion und Reflexion. Wie so oft zerrann die Zeit und wir konnten nur noch das Treffen vom nächsten Jahr abmachen, um dann in Windeseile den "Intercity" zu erreichen. Im Namen aller Beteiligten steht an dieser Stelle ein ganz herzliches Dankeschön für die Gastfreundschaft und die sehr anregende Gestaltung des Tages.

Vreni Schenkel

Buchbesprechungen

KLICPERA, Christian und GASTEIGER-KLICPERA, Barbara (1993) **Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten**. Bern u.a.: Hans Huber. 300 Seiten, Fr. 53.30

Welche Einflüsse bestimmen den Verlauf der Lese- und Schreibentwicklung beim Kind? Auf welche Ursachen sind Lese- und Schreibschwierigkeiten zurückzuführen? Allgemein gesprochen lassen sich drei Faktoren unterscheiden: erstens die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder, zweitens die Lernbedingungen in der Familie und drittens die Qualität des Unterrichts. Entgegen einer traditionellen Richtung in der Legasthenieforschung, die Lese- und Schreibschwächen vor allem in mangelhaften kognitiven Fähigkeiten begründet sieht, plädiert das vorliegende Buch für ein "interaktives Legastheniekonzept": Die Bedingungen in der Familie (wirtschaftliche Verhältnisse und Beruf der Eltern, Familienstruktur, Wohnverhältnisse), die Unterrichtsbedingungen in der Schule und die individuellen Eigenheiten der Kinder beeinflussen sich im Lernprozess des Lesens und Schreibens ständig wechselseitig. Die sorgfältig angelegte und wissenschaftlich akribisch ausgewertete Längsschnittuntersuchung an Wiener Volksschulen zeigt es indes eindrücklich: Die Gestaltung des Unterrichts hat für die Lese- und Schreibentwicklung der Kinder eine viel grössere Bedeutung als bisher angenommen. Pointiert formuliert: "Lese- und schreibschwache Kinder finden, wenn sie nicht bereits im Verlauf der ersten Klasse die Anfangsschwierigkeiten überwinden, eine sehr ungünstige Situation im Unterricht vor, in der Anforderungen an die Lese- und Schreibfertigkeit gestellt werden, die ihrem Leistungsstand nicht angemessen sind. Sie sind durch diese Anforderungen überfordert und werden (...) zu Strategien gedrängt, die für die weitere Entwicklung ungünstig sind". In allen drei Kompetenzen - Lesefertigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibfertigkeit - droht die Kluft zwischen den wenig begabten und den durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern im Verlauf des herkömmlichen Pflichtschulunterrichts immer grösser zu werden. Die Folge davon ist - auch dies wird empirisch nachgewiesen - eine dauernde latente Depressivität der betroffenen Kinder: Sie spüren die Aussichtslosigkeit, am Ende der Pflichtschulzeit die Kulturtechniken des Lesens und des Schreibens soweit zu beherrschen, dass sie gleichberechtigt mit anderen Menschen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Lesen und Schreiben also als "Schlüsselkompetenzen" - aber nicht bloss deshalb, weil sie die Voraussetzung zur Erschliessung von Mit- und Umwelt bilden, sondern auch deshalb, weil sie zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beitragen und somit unmittelbarer Teil der Persönlichkeitsbildung sind.

Wenn der Gestaltung des Unterrichts eine bisher unterschätzte Bedeutung für die Lese- und Schreibentwicklung zukommt, so interessieren natürlich besonders die entsprechenden Empfehlungen. Leider ist dieser Teil des Buches im Verhältnis zum analytisch-empirischen Teils etwas kurz geraten. Trotzdem zieht das Autoren-Paar aus dem reichen, wissenschaftlich erhärteten Datenmaterial acht wichtige Folgerungen für die Optimierung des Lese- und Schreibunterrichts in der Schule:

1. Damit die eigentlich seit langem vorhandene Einsicht in die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung des Erstleseunterrichts praktisch umgesetzt werden kann, benötigen die Lehrpersonen eine verbesserte "diagnostische" Ausbildung; dazu gehört auch die Bereitstellung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien.
2. Das Angebot an individueller Beratung in der Praxis ist auszubauen.

3. Lese- und Schreibunterricht sind stärker zu integrieren. (In diesem Zusammenhang warnt das Autoren-Paar übrigens dringend vor übermässigen Abschreibe-Übungen.)
4. Der Unterricht muss vermehrt Gelegenheiten zum stillen Lesen bieten, da in vielen Familien das Medium Buch kaum (mehr) vorhanden ist bzw. vom Medium Fernsehen verdrängt wurde.
5. Die Lehrpersonen sollten die Eltern vor allem von Erstklässlern vermehrt dazu motivieren, mit ihnen zu Hause zu lesen; und die Kinder sollten vermehrt Gelegenheit erhalten, die mit den Eltern gelesenen Texte in der Schule vorzutragen.
6. Kinder, die beim Erlernen des Lesens früh zurückbleiben, müssen im Rahmen von Förderprogrammen früher als bisher Hilfe erhalten - primär in der Form eines verstärkt differenzierten Erstleseunterrichts durch die Klassenlehrperson.
7. Die Bemühungen um eine differenziertere Diagnostik der Lese- und Schreibschwierigkeiten sind wichtiger als die Bemühungen um die Identifizierung von Teilleistungsstörungen, deren Zusammenhang mit den Lese- und Schreibschwierigkeiten nur begrenzt ist.
8. Die spezielle Förderung lese- und schreibschwacher Kinder ist nach wie vor - und trotz dem aktuellen Spardruck im Bildungswesen - unverzichtbar. Dabei muss aber einerseits eine verbesserte Abstimmung der speziellen Fördermassnahmen mit dem regulären Klassenunterricht angestrebt werden; und andererseits muss sich der spezielle Förderunterricht hinsichtlich Intensität und Dauer stärker als bisher an den je individuellen Bedürfnissen der Kinder orientieren.

Das Buch von Klicpera/Klicpera hat den Rang eines Standardwerks - jedenfalls was seinen diagnostischen Teil betrifft; das darin gesammelte Material wird künftig eine wichtige Grundlage für die vielfältigsten therapeutischen Konzepte darstellen. Es wendet sich primär an Fachleute im engeren Sinn, ist aber allgemein auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie speziell interessierten Lehrpersonen in der Praxis sehr zu empfehlen.

Hans-Ruedi Schärer

MEYER, Wulf-Uwe; SCHÜTZWOHL, Achim & REISENZEIN, Rainer (1993) **Einführung in die Emotionspsychologie, Band I**. Bern: Huber. 222 Seiten, Fr. 38.--

Mit diesem Buch liegt erstmals in deutscher Sprache eine explizit theoriezentrierte Einführung in die Emotionspsychologie vor. Der vorliegende Band liefert ausser einer breitgefassten, prägnanten Einführung in das Wesen der Emotionspsychologie einen tieferen Einblick in die *klassisch-behavioristische*, in die *kognitiv-physiologische* sowie in die *attributionale Theorie der Emotionen*.

Die Komplexität des Phänomens der Emotion und die Nähe einzelner Emotionskomponenten zu anderen physischen und psychischen Vorgängen hat die Emotionen für über 50 bedeutsame Forschungsjahre der Psychologie ins Abseits verdrängt. Ein kurzer geschichtlicher Abriss vermag das "Schicksal" der Emotionspsychologie eindrücklich aufzuzeigen.

Die seit Anfang 80-er Jahre wieder vermehrt untersuchten Emotionen werden von den Autoren als *Vorkommnisse* mit einer Reihe von gemeinsamen Merkmalen definiert:

Nebst der Qualität und der Intensität von Emotionen sind der Erlebens- und Verhaltensaspekt sowie der physiologische Aspekt die wichtigsten Bestandteile der Emotionen. Diese Emotionsmerkmale werden sorgfältig besprochen.

Eine makroskopische Klassifikation der Emotionstheorien lässt verstehen, nach welchen Kriterien die Theorien für die zwei Bände der Einführung aufgeteilt wurden. In Band I werden die Verhaltenstheorien und die mentalistischen Theorien erläutert, während im zweiten Band die Syndromtheorien zu erwarten sind.

Der vorliegende Band beginnt mit der Darstellung der klassisch-behavioristischen Emotionstheorie von John Watson. Watson betrachtet Emotionen als intersubjektiv beobachtbares Verhalten, also als Reaktionen, die durch Reize aus der Umwelt ausgelöst werden. Emotionen stören und unterbrechen seiner Ansicht nach organisierte Aktivität. Ganz im Gegensatz zu Watsons Ansatz, in welchem das Erleben nicht als zentraler Forschungsgegenstand betrachtet wird, beschreibt William James Emotionen als Empfindungen von körperlichen Reaktionen, deren wichtigste Konstituenten die viszerale Reaktionen sein sollen. Dabei werden Emotionen durch die *Idee* des lebenswichtigsten Elements einer Gesamtsituation ausgelöst, was impliziert, dass eine Art von Bewertung des wahrgenommenen Sachverhalts geschieht. Da das Erleben in der Theorie von James den Hauptaspekt der Emotion darstellt, wird von einer Ein-Komponenten-Theorie gesprochen. Einen kognitiv-physiologischen Ansatz mit zwei Emotionskomponenten liefert Gregorio Marañón. Danach besteht die Emotion aus einer körperlichen und einer psychischen Komponente: *l'émotion végétative* (die körperlichen Veränderungen, die mit Erregungen des sympathischen Nervensystems einhergehen) und *l'émotion psychique* (Kognitionen über die Ereignisse, die zu den körperlichen Veränderungen führen).

Soweit ein Eindruck des theoretischen Inhalts der ersten Hälfte des Buches in Form eines Kürzest-Resümees. Weitere Inhalte sind die Zwei-Faktoren-Theorie von Schachter, das berühmte Experiment von Schachter und Singer, Valins Modifikation der Schachterschen Zwei-Faktoren-Theorie, ein Replikationsversuch von Marshall und Zimbardo, die Emotionstheorie von Mandler und schliesslich der Prozess der Emotionsentstehung auf dem Hintergrund der Attributionstheorie von Weiner.

Die Einführung liefert nicht nur eine Abhandlung von Theorien, Experimenten und dazu stellungnehmenden Kritiken, sondern es werden auch pragmatische Themen wie "Das Entstehen von Angst" oder "Emotionen in engen zwischenmenschlichen Beziehungen" besprochen. Theorieübergreifende Fragen wie "Ist physiologische Erregung notwendig für Emotionen?" und methodische Vorgehen der Emotionsforschung werden ebenfalls diskutiert.

Die Kapitel zur behavioristischen und zur attributionalen Theorie der Emotionen beinhalten interdisziplinäre Theoriekonstrukte: Der Abschnitt *Klassisches Konditionieren* und das Kapitel *Attributionstheorie* dienen der Leserin nicht nur zum Verständnis der jeweiligen Konzepte der Emotionsentstehung, sondern liefern gleichzeitig Grundkenntnisse zur Psychologie im Allgemeinen und zur Lernpsychologie im Speziellen.

Die Autoren weisen auf Schwachstellen wissenschaftlicher Tätigkeit im Bereich der Emotionspsychologie hin (etwa dass viele TheoretikerInnen sich nur auf die ursprüngliche Fassung der Jameschen Theorie beziehen und dabei die präzisiertere Fassung aus James' späterer Forschungstätigkeit ignorieren), sie integrieren "vergessene" bzw. "verschwiegene" Theoretiker wie Gregorio Marañón und reüssieren, der wissenschaftlichen Debütantin aufzuzeigen, wie wenig psychologische Theorien mit Wahrheit zu tun haben.

Meyer, Schützwohl und Reizenzeins Ziel, eine Einführung für StudienanfängerInnen vorzulegen, ist sowohl didaktisch als auch inhaltlich gut gelungen. Bei der Auswahl und der Darstellung der Emotionstheorien haben sich die Autoren bemüht, die historische Entwicklung der Disziplin mitzuberücksichtigen. Einbezogen werden die wichtigsten Vertreter derjenigen theoretischen Ansätze, welche noch heute von grosser Bedeutung sind. Da die älteren Theorien weniger komplex und damit etwas einfacher zu verstehen sind, wird der Leserin der Einstieg in die Vorstellungsgebilde der Emotionspsychologie erleichtert. Zudem lässt sich der gegenwärtige Stand dieser Disziplin besser verstehen, wenn man ihre historische Entwicklung kennt.

Die anfänglich eingeflochtenen Biographien zweier Hauptvertreter des jeweiligen theoretischen Ansatzes bilden eine erfreuliche Auflockerung. Allerdings fallen zum leichten Erstaunen der Leserin biographische Abschnitte im zweiten Teil des Buches weg. Originalausschnitte aus den Werken der Forschenden sorgen dafür, dass sich wissenschaftliche Trockenheit nicht allzusehr einschleicht.

Mit dieser Einführung in die Emotionspsychologie legen Meyer, Schützwohl und Reizenzeins einen Text vor, welcher präzise und informativ genug ist, um als Vorbereitung für die selbständige Lektüre im Fach Emotionspsychologie dienen zu können. Dazu gehört aber auch das Studium des zweiten Bandes, der umso mehr erwartet wird, als der Überblick über die verschiedenen Emotionstheorien erst damit vollständig sein wird und auch, weil Sach- und Autorenregister erst in Band II erscheinen werden.

Die Einführung ist nicht nur eine Darstellung von theoretischen Konstrukten, sondern sie legt auch wissenschaftliches Denken und Arbeiten nahe. Einzelne Subkapitel können sehr gut als Unterrichtslektüre verwendet werden. Dabei ist das Buch nicht nur für StudienanfängerInnen geeignet, es kann auch der Weiterbildung von PsychologInnen und SeminarlehrerInnen gute Dienste leisten.

Margreth Hofstetter

HERRLITZ, H.-G. und RITTELMAYER, Ch. (Hrsg.) (1993) **Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur.** Weinheim: Juventa. 212 Seiten, Fr. 31.--

Das Buch fasst zehn zum Teil glänzende Aufsätze als Festschrift für Klaus Mollenhauer zusammen: Gelegenheit, Autoren zu entdecken, die man näher verfolgen möchte.

Anhand von Cézannes Selbstbildnissen entwirft *Gottfried Boehm* ein Modell unverstellten, selbstreflexiven Daseins, dessen Anspruch weit über den Kunstbereich hinausreicht.

Am Thema der Kinderzeichnung zeigt *Käte Meyer-Drawe* schlüssig auf, wie die Konditionierung perspektivischen Sehens und Darstellens eine Entfremdung des Subjekts gegenüber dem Objekt vorantreibt. Sehen heisst dann nur noch: "sich informieren über die Dinge, wie sie an sich und für alle sind". Damit wird aus der Darstellung dasjenige vertrieben, was als Zeugnis des individuellen Kontaktes zu den Dingen aufscheint. Die Autorin plädiert dagegen für eine ästhetische Erfahrung, die verhindern helfen soll, dass die Welt zum blossen Manipulandum des Imperators Mensch verkommt.

Michael Parmentier schält an einem Kinderbildnis Chardin's die Schwellenerlebnisse zwischen Kindheit und Jugend heraus. Ein bildungstheoretischer Versuch von hohem pädagogischen Eros.

In seinem Text "Anfängliche Aufmerksamkeiten" beschreibt *Horst Rumpf* die unvoreingenommene Neugier erster Begegnungen als reinstes Motiv des Lernens. Wie vermag der Lehrende immer wieder in diesen Zustand zurückzufinden, um ihn nicht als Besserwissen in seinen Schützlingen zu lähmen? Rumpf hat darin reiche Erfahrung: nicht indem man sich dummstellt, sondern indem man eine artifizielle Kultur authentischen Neu- und Weiterfragens entwickelt.

Scheinbar harmlos beginnt der rhetorisch glänzende Beitrag *Georg Schulzes* mit der Betrachtung eines biedermeierlichen Scherenschnittes: Goethe mit seinem Zögling Fritz von Stein. Durch überraschende ikonologische Sprünge weist der Autor darauf hin, wie sehr und allzuoft die Beziehung eines "Erziehers" zu seinem "Zögling" dem Verhältnis von Abraham zu Isaak gleicht, der höheren Zielen geopfert werden soll, ohne davon zu wissen: ein wuchtiges Plädoyer für pädagogische Ehrlichkeit und Transparenz.

Unklar bleibt, mit welchen Maximen, für welche Adressaten die Texte zusammengestellt wurden. Den Titel "Exakte Phantasie" (Goethe) trägt das Buch zu recht. Exakte Phantasie erscheint als *die* Urgeste pädagogischen Denkens und Handelns, indem sie eine Empirie der Möglichkeiten darstellt: sie zeigt nicht, wie etwas sei oder zu werden hat, sondern interpretiert Seiendes auf seine jeweilige Vieldeutigkeit hin.

Mag das Buch in zeit- und problemlosem akademischen Raum entstanden sein, so wird es doch der Abrüstung starrer Sehweisen und Methoden dienen, um - selbst zum Lernenden und damit den anvertrauten Lernenden näherzukommen: dekonstruktivistische Pädagogik von aufbauender Kraft.

Andreas Chiquet

Zeitschriftenspiegel

(AERJ)	<i>American Educational Research Journal</i> , Washington D.C.: American Educ. Research Ass.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . Oxford: Blackwell Publishers.
(C+U)	<i>Computer+Unterricht</i> . Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett und den Universitäten Kiel und Dortmund.
(CI)	<i>Cognition and Instruction</i> . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
(DS)	<i>Die Deutsche Schule</i> . Weinheim: Juventa.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht. Österreich. Pädagogi. Zeitschrift</i> . Wien: ÖpV Pädag. Verlag.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lissabon: Guide-Artes Graficas.
(ETh)	<i>Educational Theory</i> . Champaign, Ill: University of Illinois.
(GR)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
(IDL)	<i>Interdialogos. Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt</i> . Gümligen: Typova.
(IF)	<i>Interface. Die Schweizer Zeitschrift für den Einsatz des Computers im Unterricht</i> . Bern: SFIB.
(JD)	<i>Jahrbuch der Deutschdidaktik</i> . Tübingen: Narr.
(JECR)	<i>Journal of Educational Computing Research</i> . Amityville, NY: Baywood Publishing Comp.
(JMB)	<i>The Journal of Mathematical Behaviour</i> . Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
(LI)	<i>Learning and Instruction</i> . Oxford/New York/Seoul/Tokyo: Pergamon Press.
(MiS)	<i>Mathematik in der Schule</i> . Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
(MNU)	<i>Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht</i> . Bonn: Dümmler.
(NeSa)	<i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
(NSP)	<i>Die neue Schulpraxis</i> . St. Gallen: Zollikofer.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(P&E)	<i>Pédagogie & Education</i> . Carouge: Société pédagogique romande (SPR).
(PädF)	<i>Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung</i> . Neuwied: Luchterhand.
(PäEx)	<i>Päd Extra</i> . Frankfurt a.M.: Georg Beck.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München/Basel: Reinhardt.
(PH)	<i>Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education</i> . Gent: Universität.
(PS)	<i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand.
(SM)	<i>5 bis 10 Schulmagazin</i> . München: Ehrenwirth.
(SS)	<i>Schweizer Schule</i> . München/Basel: Reinhardt.
(ZEP)	<i>Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik</i> . Tübingen/Hamburg: Schöppe & Schwarzenhart.
(ZfP)	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

Allgemeine Pädagogik

- Bessoth, R.: Lehrerbeurteilung und Lehrerberatung. Eine Schwachstellenanalyse (PädF, 5. Jg., 2/1994, 53-55).
- Bolz, R.: Christian Gotthilf Salzmann, ein Pädagoge von Weltruf: Ein Beitrag zu seinem 250. Geburtstag (PH, 2/1994, 565-594).
- Büscher, I. & Schönbach, K.: IN-TEAM's kommen gut. Ein Berliner peer-education Modell zu Liebe, Sexualität und Aids (PäEx, 22. Jg., 7-8/1994, 56-59).
- Darling, J. & Van De Pijpekamp, M.: Rousseau on the education, domination and violation of women (BJES, 1994, Vol. 42, Nr. 2, 115-132).
- Ferchhoff, W.: Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts (PS, 49. Jg., 2/1994, 192-208).
- Gensicke, Th.: Wertewandel und Erziehungsleitbilder (P, 46. Jg., 7-8/1994, 23-28).
- Hampel, D.: Menschenrechte als Universalismus - Menschenrechte als Partikularismus (ZEP, 17. Jg., 2/1994, 2-6).
- Hiller, G.G.: Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft (DS, 86. Jg., 2/1994, 160-178).
- Igl, J.: Montessori-Pädagogik und Mathematikunterricht an Regelschulen - Eine sinnvolle Verbindung? (MiS, 1994, 32. Jg., 7/8 1994, 421-433).
- Konrad, F.-M.: Grenzen der Erziehung? (NeSa, 33. Jg., Okt./Nov. 1993, 575-600).

- Liebau, E.: Brauchen wir neue pädagogische Werte? (P, 46. Jg., 7-8/1994, 6-12).
 McCarthy, C.: Multicultural Discourses and Curriculum Reform: A Critical Perspective (ETh, Winter 1994, Vol. 44, Nr. 1, 81-117).
 Olechowski, R.: Optimismus in der Pädagogik (EuU, 6/1994, 363-374).
 Oomen-Welke, I.: Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft (SS, 7-8/1994, 17-36).
 Schönweiss, F.: Der Weg ins pädagogische Computerzeitalter (IF, 2/1994, 47-49).
 Wenzel, H.: Auf der Suche nach Perspektiven. Wandel der Anforderungen und Konsequenzen für die Fortbildung (P, 46. Jg., 6/1994, 10-14).

Pädagogische Psychologie

- Breitenbach, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandaufnahme der feministischen Schulforschung (DS, 86. Jg., 2/1994, 179-191).
 Connell, M.L. & Peck, D.M.: The Development of Children's thinking. Report of a Conceptual Change Intervention in Elementary Mathematics (JMB, Vol. 12, 4/1993, 329-350).
 Dirks, S., Klein-Hässling, J. & Lohaus, A.: Ein Stressbewältigungsprogramm für das Grundschulalter (PEU, 41. Jg., 3. Quartal 1994, 180-192).
 Duffin, J.M. & Simpson, A.P.: The Development of Children's thinking. Natural, Conflicting and Alien (JMB, Vol. 12, 4/1993, 311-328).
 Klauer, K.J.: Transferiert der Erwerb von Strategien des induktiven Denkens auf das Erlernen eines schulischen Lehrstoffs? (ZPP, 8. Jg., 1/1994, 15-25).
 Light, P., Littleton, K., Messer, D. & Joiner, R.: Social and communicative processes in computer-based problem solving (EJPE, Vol. IX, Nr. 2, Juni 1994, 93-110).
 Renkl, A. & Stern, E.: Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben (ZPP, 8. Jg., 1/1994, 27-39).
 Schiefele, U. & Schreyer, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen in der Forschung (ZPP, 8. Jg., 1/1994, 1-14).
 Sieber, P.: Konzepte des Lernens- Bilder von Lernenden (SS, 7-8/1994, 3-16).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Abel, J. & Rodax, K.: Neue Wege in der Grundschullehrerbildung (EuU, 6/1994, 401-402).
 Criblez, L.: Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? (BB, 16. Jg., 2/1994, 139-160).
 DGfE: Bericht über die Arbeit der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" vom März 1992 bis März 1994 (ZEP, 17. Jg., 2/1994, 28-31).
 Franke-Wikberg, S.: Qualitätsverbesserung durch Selbstevaluation. Ein praxisorientierter Ansatz (PädF, 5. Jg., 2/1994, 67-71).
 Gadow, H.-D.: Lehrerbildung mit BISS (Bielefelder Initiative stärkenorientierter Seminarbildung) (GR, 7-8/1994, 48-49).
 Gonon, P.L.: Die Einführung der "Berufsmatura" in der Schweiz als Prüfstein einer Neuorientierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (ZfP, Jg. 40, 3/1994, 389-404).
 Mietz, J.: Das vernachlässigte Subjekt. Probleme von Organisationsentwicklung in Schulen (PädF, 5. Jg., 2/1994, 56-58).
 Sprick, W.: Projekt Klassenfahrt - Erziehung zur Selbständigkeit (SM, 9. Jg. Heft 7/8, 1994, 83-90).
 Steidl, J.: Auf dem Weg zur "besseren" Schule (EuU, 6/1994, 375-382).
 Truniger, M.: Schulung der fremdsprachigen Kinder und interkulturelle Pädagogik - Tendenzen in der Schweiz der neunziger Jahre (IDL, 1/1994, 10-13).

Didaktik

- Bögl-Albertsmeier, E.: Wochenplanarbeit (GR, 7-8/1994, 44-47).
- Bonfranchi, R.: Konsolidierung oder Stagnation? Gedanken zum Fünf-Jahr-Jubiläum der Einführung des Computers in der Volksschule (NSP, 64. Jg., 6/1994, 39-44).
- Brandenburg, R.J.: Chaos-Physik in Gruppenarbeit (MNU, 47. Jg., 5/1994, 292-301).
- Dönhoff, H.-U.: Selbst untersuchen / Physikunterricht (C+U, 4. Jg., 13/1994, 14-19).
- Friedrich, G.: Suggestive Lehr- und Lernverfahren unter neurodidaktischen Gesichtspunkten (PS, 49. Jg., 2/1994, 209-217).
- Hingst, W.: Programm zur Prophylaxe der Lese- und Rechtschreibschwäche (PEU, 41. Jg., 3. Quartal 1994, 172-179).
- King, A.: Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain (AERJ, 1994, 31(2), 338-368).
- Klichowski, S.: Multiplikation im ersten Schuljahr (GR, 7-8/1994, 64-66).
- Lange-Schmidt, I.: "Hätte ich das schon früher gelernt ...". Supervision in der Ausbildung (P, 46. Jg., 6/1994, 26-34).
- Lee, M.: Gender, Group Composition and Peer Interaction in Computer-Based Cooperative Learning (JECR, Vol. 9, 4/1993, 549-578).
- Lehmann, E.: Dynamisierung mathematischer Schulbuchfiguren (C+U, 4. Jg., 13/1994, 20-26).
- Leutner, D.: Guided discovery learning with computer-based simulation games: Effects of adaptive and non-adaptive instructional support (LI, Vol. 3, 2/1993, 113-132).
- Näf, R.: Der Computer als Grammatiktrainer (IF, 2/1994, 55-56).
- Sophian C. & McCorgray, P.: Part-Whole Knowledge and Early Arithmetic Problem Solving (CI, 1994, Vol. 12, Nr. 1, 3-33).
- Stocker, K.: Medien(um)welten und literarisches Verstehen in der Schule (JD, 1993, 66-85).
- Wichert, A.: Lyrik und Computer. Überlegungen zur Rolle des Computers im Deutschunterricht (JD, 1993, 101-119).
- Wintgens, H.-H.: Didaktische Analyse - ihr Anspruch und ihre Leistung. Eine kritische Reflexion zur offensichtlichen Unsterblichkeit von Wolfgang Klafki's "Didaktischer Analyse" (PS, 49. Jg., 2/1994, 242-251).

Neuerscheinungen

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

Psychologie und Pädagogische Psychologie

- Asper, K., Nell, R. & Hark, H. (1994) *Kinderträume, Mutterträume, Vaterträume*. München: DTV
- Bessoth, R. (1994) *Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- Beuscher, B. (Hrsg.) (1994) *Schnittstelle Mensch. Menschen und Computer - Erfahrungen zwischen Technologie und Anthropologie*. Heidelberg: Asanger.
- Brazzelton, T. (1994) *Unser Kind wird selbständig. Das zweite und dritte Lebensjahr*. München: DTV.
- Brazzelton, T. (1994) *Eine Familie werden. Wie sich die Beziehungen entwickeln und verändern*. München: DTV.
- Chatzidimou, D. (1994) *Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Crook, Ch. (1994) *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.
- Ernst, A. (1994) *Soziales Wissen als Grundlage des Handelns in Konfliktsituationen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Girgensohn-Marchand, B. (1994) *Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Greenhalgh, P. (1994) *Emotional Growth and Learning*. London: Routledge.
- Gruntz-Stoll, J. (1994) *Probleme mit Problemen. Ein Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Guggenbühl, A. (1994) *Die unheimliche Faszination der Gewalt*. München: DTV - Dialog und Praxis.
- Hannen, H.-W. (1994) *Alfred Adler. Im Banne seines Unbewussten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hörmann, H. (1994) *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jordan, Anne (1994) *Skills in Collaborative Classroom Consultation*. London: Routledge.
- Katz, D. (1994) *Leseverhalten von Berufsschülern*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Kleiber, D., Beckmann, H. & Pforr, P. (1994) *AIDS-Prävention bei Jugendlichen. Gesundheitswissenschaftliche Aspekte und Praxismodelle*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kress, G. (1994) *Learning to Write*. London: Routledge.
- Lobscheid, H.G. (1994) *Mitarbeiter einvernehmlich führen*. München: Beck im DTV.
- Meadows, Sara (1993) *The Child as Thinker. The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*. London: Routledge.
- Miller, A. (1994) *Challenging Behavior in Schools*. London: Routledge.
- Rauchfleisch, U. (1994) *Testpsychologie. Einführung in die Psychodiagnostik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Reusser, K. & Reusser, M. (Hrsg.) (1994) *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Roeckelein, H. (1994) *Welträtsel Mensch. Ein psychologisches Lesebuch*. München: DTV.
- Scategni, W. (1994) *Das Psychodrama. Zwischen alltäglicher und archetypischer Erfahrungswelt*. Solothurn: Walter.
- Schu, J. (1994) *Kinder als Erzähler - Erwachsene als Zuhörer*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Schultz, H.J. (1994) *Angst - Facetten eines Urgefühls*. München: DTV-Sachbuch.
- Sollmann, U. (1994) *Begierige Verbote. Körper, Schamlose Beziehungen, sexueller Missbrauch*. Zürich: Orell-Füssli.
- Sörensen, M. (1994) *Einführung in die Angstpsychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watzlawik, P. (1994) *Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen*. München: DTV-Sachbuch.
- Waszkewitz, B. (1994) *Der Mensch, das unbekannte Wesen. Einführung in die Psychologie und Verhaltenslehre*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Wiesse, J. (Hrsg.) *Aggression am Ende des Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Didaktik / Fachdidaktik

- Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hrsg.) (1994) *Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis*. The Best of (Praxis) der DGLS-Jahrbücher 1-5. Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.) (1994) *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Lengwil: Libelle.
- Decker, F. (1994) *Gruppen erfolgreich moderieren und führen. Mit Übungen zur geistigen Fitness und Entspannung*. München: Lexika-Verlag.
- Engesser, H. & Scheid, H. (Hrsg.) (1994) *Duden: Rechnen und Mathematik. Ein Lexikon für Schule und Praxis*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Götz, K. & Häfner, P. (1994) *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krummheuer, G. (1994) *Der mathematische Anfangsunterricht. Anregungen für ein neues Verstehen früher mathematischer Lehr-Lern-Prozesse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luckas, H. (1994) *Die Methodenreflexion in Schule und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiss, G. & Eberle, G. (Hrsg.) (1994) *Offener Unterricht - Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994) *Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. DGLS-Reihe "Lesen und Schreiben". Lengwil: Libelle.
- Mosimann, W. & Frick, R. (1994) *Lernen ist lernbar*. Aarau: Sauerländer.
- Tester, U. (1994) *Natur als Erlebnis. Methodik, Spiele, Wissen*. 2 Bände. Gümligen: Zytglogge.
- Wiater, W. (1994) *Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer.
- Wiater, W. (1994) *Der Praktikumsbegleiter. Intensivkurs Schulpraktikum*. Donauwörth: Auer.

Allgemeine Pädagogik / Historisches

- Bress, H. (1994) *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Brock, C. (1994) *Education in a Single Europe*. London: Routledge.
- Busch, G., Hess-Diebäcker, D. & Stein-Hilbers, M. (1994) *Den Männern die Hälfte der Familie - den Frauen mehr Chancen im Beruf*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Burkert-Wepfer, E. (1994) *Die Sehnsucht nach dem Schönen, Guten und Wahren oder platonische Reminiszenzen in Rousseaus Menschenbild und Erziehungslehre*. Bern: Haupt.
- Göpfert, R. (1994) "Kindertransporte" - ein kaum bekanntes Kapitel jüdischer Emigration. München: DTV.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1994) *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Helbling, B. (1994) *Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*. Zürich: Chronos Verlag.
- Hoffmann, H. (1994) *Der Struwwelpeter polyglott*. München: DTV.
- Kiepenheuer, K. (1994) *Was kranke Kinder sagen wollen*. Stuttgart, Zürich, Wien: Kreuz.
- Lenzen, D. (1994) *Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mantovani, L. (1994) *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*. Chur: Rüegger.
- Meyer, P.M. (1994) *Die biographische Schule*. Gümligen: Zytglogge.
- Michael, B. & Schepp, B. (1994) *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Muster.
- Nunner-Winkler, G. (1994) *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. München: DTV-Wissenschaft.
- Röhrs, H. (1994) *Idee und Realität der Friedenspädagogik. Frieden - eine pädagogische Aufgabe*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rupp, H. (1994) *Religion - Bildung - Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rusch, R. (Hrsg.) *Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege*. München: DTV-Sachbuch.
- Rutschmann, V. (1994) *Fortschritt und Freiheit. Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Schaub, H. & Zenke, K. (1994) *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: DTV.
- Skynner, R. & Cleese, J. (1994) *... Familie sein dagegen sehr. Eine Lebensform im Dialog*. München: DTV.
- Wolgast, G. (1994) *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Wilson, J.Q. (1994) *Das moralische Empfinden*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Erziehungs- und Schultheorie / Verschiedenes

- Laurillard, D. (1994) *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective use of Educational Technology*. London: Routledge.
- Severing, E. (1994) *Arbeitsplatznahe Weiterbildung - Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien*. Neuwied: Luchterhand.

Veranstaltungskalender

Ab 31.10.1994 bis 27.1.1995 in Brienz

Spielpädagogischer Intensivkurs: Spielen und Lernen

Information: Spiel- und Kurshotel Sternen, 3855 Brienz, Tel. 036 51 35 45.

4./5.11.1994 in Zürich

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/ Société Suisse pour la Formation des enseignantes et des enseignants SSFE

Auskunft und Anmeldung: PrimarlehrerInnenseminar Irchel, Sekretariat, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich, Tel. 01 311 44 66, Fax 01 313 00 15.

4.-6.11.1994 in Bad Münstereifel

Konstruktivismus in Beratung, Therapie und Sozialarbeit

7. Jahresversammlung des Berufsverbandes Pädagogischer Psychotherapeuten.

Information: Berufsverband Pädagogischer Psychotherapeuten (BVPPT), Schubbenweg 4, D-52249 Eschweiler, Tel.: 02403 4726, Fax 02403 20447.

Ab 9.11.1994 in Zürich und Sargans

Praxisbegleitende Fort- und Weiterbildung zum UNO-Jahr der Familie

Familie, Bildung und seelische Gesundheit in der multikulturellen Gesellschaft, ganzheitliche Kreativität in der Familie und Schule, Sonderpädagogik und Psychotherapie. Dauer 2 Jahre.

Information: St. Gallerstrasse 444, 7320 Sargans, Tel. 081 783 33 23 oder Merkurstrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 01 252 93 33.

11.11.1994 in Zürich

2. 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 71 49 24, Fax 064 23 26 27.

19.11.1994 in Luzern

Lernen Frauen anders?

Was ist eigentlich Frauenbildung - wie gestalten Frauen ihre Bildung - oder welche Gestalt hat Frauenbildung? Die Zukunftswerkstatt "Frauenbildung" möchte Frauen zusammenführen, die ihre Vorstellungen und Themen für ihre Fortbildung einbringen und sich für die Realisation stark machen wollen. Die Zukunftswerkstatt ist eine partnerschaftliche Methode, sich mit Themen auseinanderzusetzen.

Information: Institut für Fort- und Weiterbildung, Frauenbildung, Kellerstrasse 10, 6005 Luzern, Tel. 041 24 66 34.

19./20.11.1994 in Zürich.

Der Mensch auf der Suche nach Sinn

Eine Auseinandersetzung mit Grundzügen der Existenzanalyse von V.E. Frankl. Schon immer hat der Mensch mit seiner Begrenztheit gerungen und versucht, seinem Leben Bedeutung zu geben. Damit verbunden sind oftmals Unsicherheiten und Ängste, Gefühle innerer Leere und Unruhe, die zu existentiellen Krisen führen können. Solche grundlegende menschliche Phänomene stehen im Zentrum der Existenzanalyse. Die Tagung will die Auseinandersetzung damit und mit der Sinnfrage überhaupt auf dem persönlichen Hintergrund der/des einzelnen ermöglichen.

Leitung: Gottfried Hodel, Studienleiter Paulus-Akademie, Beda Wicki, Existenzanalytiker und Seminarlehrer.

Information: Paulus-Akademie, Carl Spittelerstrasse 38, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00.

24.-26.11.1994 in Bern, Areal Muesmatt

Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz: Schule - Lehrerbildung - Forschung Internationales schulpädagogisches Kolloquium.

Ausgehend vom Sachverhalt, dass Schulpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz zwar inhaltlich vorhanden ist, nicht aber als eigenständiges Fach existiert, soll das Kolloquium Wege erörtern, wie im Hinblick auf eine sachgerechte Ausbildung der Lehrkräfte

Schulpädagogik als akademische Disziplin zu konzipieren sei. Unter Schulpädagogik wird eine "Theorie pädagogischen Handelns unter schulischen Voraussetzungen" verstanden. Allerdings muss Schulpädagogik heute Konfliktbewältigungsmuster ausbilden, die nicht mehr ausschliesslich schulpädagogische Probleme zu bearbeiten imstande sind. Auskunft: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, SLA, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern Tel. 031 631 83 16, Fax: 031 631 42 10.

25./26.11.1994 in Fribourg.

La personne mentalement handicapée, sa famille et les services

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

1.-3.12.1994 in Stels

Familie und Formenvielfalt

Der Kurs befasst sich mit folgenden Schwerpunktthemen: Die Produktionsweise der Familienwirtschaft und frühere Formen des Zusammenlebens; Herausbildung der bürgerlichen Familienideologie; Geschlechtsspezifische Rollenteilung, Herausbildung der "modernen" Kernfamilie; Strukturelle Konflikte im familiären Kontext; Chance und Herausforderung des heutigen Familienpluralismus und zukünftige Entwicklungen, Familienrekonstruktionen auf individuellem Erfahrungshintergrund.

Information: Forschungsstelle der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Koordination für Weiterbildung, Frau Mariana Christen, Rämistrasse 64, 8001 Zürich.

1.-3.12.1994 in Neukirch an der Thur

Arbeit und Arbeitsgesellschaft

Der Kurs befasst sich mit folgenden Schwerpunktthemen: Herausbildung des bürgerlichen Arbeitsethos; Herausbildung der Kategorie Erwerbsarbeit und Hausarbeit; Arbeit in der frühen Industriegesellschaft; geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes; Konsolidierung der modernen Industriegesellschaft in der Zwischenkriegszeit; neue Probleme der Arbeitsgesellschaft; Arbeitsgesellschaft wohin?

Information: Forschungsstelle der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Koordination für Weiterbildung, Frau Mariana Christen, Rämistrasse 64, 8001 Zürich.

9.-11.3.1995 in Stels

Bildung und Schulentwicklung

Der Kurs befasst sich mit folgenden Schwerpunktthemen: Geschlechtsspezifische Sozialisation; die Herausbildung des Schul- und Bildungssystems für Mädchen und Knaben; aktuelle Probleme mit dem koeduzierten Unterricht; Koedukation: ein nicht zu Ende gedachter Fortschritt; Schule; Schüler und Schülerinnen in der Schule von morgen.

Information: Forschungsstelle der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Koordination für Weiterbildung, Frau Mariana Christen, Rämistrasse 64, 8001 Zürich.

23./24.3.1995 in Bern

Schulentwicklung: Neue Formen der Evaluation

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

5.-8.4.1995 in La Chargaia (Tunisie)

MEDIDACT95 - 2ème Salon International des Equipements Didactiques et Pédagogiques

Organisateur: World Trade Center - Tunis, 6, Avenue Mohamed Ali Akid, 1003 Cité Olympique Tunis - Tunisie, Tel. 783 155, Fax 784 744 - 792 373.

4.-6.5.1995 in Neukirch an der Thur

Aufklärung und Menschenrechte

Information: Forschungsstelle der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Koordination für Weiterbildung, Frau Mariana Christen, Rämistrasse 64, 8001 Zürich.

9.-14.7.1995 in Marseille (F)

8th International Conference on Perception and Action

Information: Benoit G. Bardy, Université Aix-Marseille, Faculté des Sports, 163, Ave de Luminy, F-13009 Marseille, Tel. 0033 91 26 92 62, Fax 0033 91 26 61 10.

17.-21.7.1995

Erwachsenengemässe Lehr- und Lernformen - Lernberatung - kollegiale Beratung - Intervision

Aufbaukurs 1: Der lange Weg vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen.

Aufbaukurs 2: Einstieg in kollegiale Praxisberatung (19./20. Februar 1996)

Aufbaukurs 3: Lernberatung - kollegiale Beratung und Intervision (15./19. Juli 1996)

Referent: Prof. Dr. D. Wahl, PH Weingarten.

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

26.-31.8.1995 in Nijmegen (NL)

6th European Conference for Research on Learning and Instruction

The conference theme is "Teaching how to learn and learning to learn". The domains are: Learning and instruction (cognition and metacognition; development; motivational, social and affective processes), teaching and learning (instructional theory; learning and technology; instructional design), domains and contexts (specific domains; social-cultural context; home environment, adult and corporate learning, higher education), methodology and assessment.

The program consists of invited addresses, invited symposia, symposia, poster sessions, round table discussions, workshops/multimedia and demonstrations. There will be no individual paper sessions.

Information contact: Dr. Cor Aarnoutse, University of Nijmegen, Department of Educational Sciences, P.O. Box 9103, 6500 HD Nijmegen, The Netherlands, Fax: int. +31 80 61 59 78.

4.-7.10.1995 in Berlin

Symposium Spieltheorie

Das Symposium Spieltheorie versucht eine interdisziplinäre Begegnung. Es geht aus von der mathematischen Spieltheorie und untersucht die Möglichkeiten dieses theoretischen Ansatzes von der Mathematik über die Naturwissenschaften bis zu den Gesellschafts- und Kulturwissenschaften; es reflektiert insbesondere auf Spielformen der Kunst.

Informationen: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, Hochschule der Künste, D-10595 Berlin.

Kurznachrichten

CH 1200 arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer

Die Erhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) weist nach, dass die Zahl der arbeitslosen Lehrkräfte zu Beginn des neuen Schuljahres 1994/95 im Vergleich zum Vorjahr weiter gestiegen ist. Dies trotz steigenden Schülerzahlen in der obligatorischen Schule. Zählten die kantonalen Erziehungsdepartemente im Vorjahr insgesamt 1000 stellenlose Lehrerinnen und Lehrer, so sind es dieses Jahr über 1200.

Ein namhafter Überfluss an Lehrkräften besteht vor allem in den Kantonen Bern, Wallis, Zürich, Luzern, Tessin und Aargau. Ein Überangebot besteht in erster Linie für die Primarstufe (618) und den Kindergarten (280 Stellenlose).

Die zum Teil massiven Sparmassnahmen im Bildungswesen einzelner Kantone führen zu einer weiteren Verschärfung des Stellenmarktes. Direkte Ursache dafür sind Vergrösserung der Klassenbestände, Steichen von Lehrstellen, Kürzungen im Bereich der musischen Bildung und des Stützunterrichtes (Deutsch für Fremdsprachige, Logopädie, Legasthenie, usw.). In den Kantonen Bern und Tessin wird die Zahl der Stellenlosen durch hohe Patentierungszahlen in den kommenden Jahren zusätzlich weiter ansteigen. Die Situation wird durch die Entwicklung der allgemeinen Wirtschaftslage bestimmt. Erfahrungsgemäss entspannt eine konjunkturell gute Lage den Stellenmarkt für Lehrpersonen.

Trotz des momentanen Überflusses liegt es im Interesse aller Bildungsverantwortlichen, weiterhin genügend qualifizierte Personen für die Lehrerausbildung zu gewinnen. Jungen Menschen, die Freude, Interesse und die notwendigen Voraussetzungen für die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer mitbringen, muss dieser Beruf auch in konjunkturell schwierigen Zeiten attraktiv und zukunftsversprechend erscheinen. Dies sicherzustellen ist mit ein Ziel der heutigen Anstrengungen von Lehrerorganisationen sowie die Qualitätssicherung des öffentlichen Schulwesens u.a. durch angemessene Anstellungsbedingungen für Lehrkräfte durch die bildungspolitisch und finanziell Verantwortlichen.

CH 25 Jahre Arbeitsstelle für Bildungsfragen

Am 18.9.1994 beging die Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken in Luzern die Feier zu ihrem 25-jährigen Bestehen.

Die Arbeitsstelle für Bildungsfragen hat das zur Gründungszeit erklärte Ziel erreicht, Institutionen und Vereine aus der Isolation herauszulösen. Heute gilt es vor allem, in einer pluralistischen Gesellschaft die Bildung in christlicher Optik neu zu aktivieren. Die Arbeitsstelle nimmt die Geschäftsführung von zwei Dachverbänden im Bereiche der Erwachsenenbildung und von rund 100 katholischen Privatschulen wahr. Als verbandsübergreifende Tätigkeit gibt sie zwei Fachzeitschriften und einen gesamtschweizerischen Veranstaltungskalender heraus. Auf ein positives Echo ist der kürzlich erschienene didaktisch-methodische Abriss kirchlicher Erwachsenenbildung gestossen.

Für den Laien von unmittelbarem Nutzen ist der Auskunfts- und Beratungsdienst, der u.a. informiert über Privatschulen und kirchliche oder soziale Weiterbildung.

CH Leadership Competences Program

Zusammen mit der ETH Lausanne und dem International Institute for Management Development (IMD), Lausanne, bietet die ETH Zürich ein neuartiges Weiterbildungsprogramm an, das sogenannte Leadership Competences Program für Ingenieure und Naturwissenschaftler.

CH LCH und "Schule und Elternhaus" wollen enger zusammenarbeiten

LCH und S&E beabsichtigen, enger miteinander zusammenzuarbeiten. In einer Ende Mai unterzeichneten Grundsatzvereinbarung wird den Sektionen des LCH empfohlen, Lehrerinnen und Lehrer in kantonale, regionale oder lokale Sektionen von "Schule und Elternhaus" zu delegieren und einmal im Jahr eine gemeinsame Vorstandssitzung abzuhalten, währenddem "Schule und Elternhaus" den Eltern empfiehlt, Ängste und Vorurteile abzubauen und den regelmässigen Dialog mit den Lehrpersonen aufzunehmen. "Schule und Elternhaus" wird in seinem "Aktuell" jährlich dem LCH eine redaktionelle Seite zur Verfügung stellen. Die SLZ hält entsprechend Gegenrecht. In inhaltlicher Hinsicht

sind beide Verbände frei, jedoch ist der jeweiligen Redaktion das definitive Entscheidungsrecht vorbehalten.

CH Lehrmittelpreis "Blauer Planet"

Im Rahmen der internationalen Lehrmittelausstellung Worlddidac in Basel wurde erstmals der mit 10'000.- Franken dotierte Preis "Blauer Planet" für ausgezeichnete Lehrmittel des "globalen Lernens" vergeben. Mit dem Preis, der vom Forum "Schule für eine Welt" vergeben wird, sollen Lehrmittel ausgezeichnet werden, die Fragen von Umwelt, Entwicklung und Menschenrechten in globaler Perspektive darstellen und damit "globales Lernen" ermöglichen. Die Jury sprach den ersten Preis (Fr. 6'000.--) dem Dossier "Un ballon pour grand-père" zu, das von drei Organisationen der französischen Schweiz herausgegeben worden ist. Das Lehrmittel gehört zu einem Kinderbuch über Migration und Familienverhältnisse im Maghreb. Den zweiten Preis (Fr. 4'000.-) erhielt der "Kaffeekoffer", ein Gemeinschaftswerk der Schulstelle der Hilfswerke und der Max Havelaar-Stiftung Schweiz. Beide preisgekrönten Lehrmittel zeichnen sich durch ihre methodische Vielfalt aus.

CH-EDI/EDK Maturität mit Pädagogik-Psychologie als Schwerpunktfach

Sieben obligatorische Grundlagenfächer sowie ein Schwerpunktfach und ein Ergänzungswahlfach sieht der neue Vorschlag zur Maturitätsreform vor, der in die Vernehmlassung geht. Das Schwerpunktfach soll dem vom Schüler oder der Schülerin gewählten Maturitätsprofil den Hauptakzent verleihen. Es ist aus den Fächergruppen alte Sprachen, moderne Sprachen, Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht, Philosophie und Pädagogik-Psychologie sowie Gestalten oder Musik auszuwählen. Ein als Schwerpunktfach belegtes Fach darf nicht als Ergänzungswahlfach belegt werden. Ergänzungswahlfächer sind Physik, Chemie, Biologie, Anwendungen der Mathematik, Geschichte, Geographie, Philosophie, Wirtschaft und Recht sowie Pädagogik-Psychologie. Gemäss dem Vorschlag dauert die eigentliche gymnasiale Ausbildung vier Jahre. Dieses Modell berücksichtigt die Kritik gegen eine Abwertung der natur- und wirtschaftswissen-

schaftlichen Fächer, die eine erste Vernehmlassung hervorgerufen hat. Darin waren vier Wahlfächer vorgesehen worden. Das ursprüngliche Gleichgewicht zwischen Naturwissenschaften und Sprachen wird faktisch wieder hergestellt.

CH-NW EDK Kader-Lehrkräfte

In den letzten zehn Jahren hat das Didaktische Institut der NW EDK in Solothurn über hundert KindergärtnerInnen und LehrerInnen ausgebildet für Kaderfunktionen im Schulwesen in den Bereichen Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten. Anfangs Juli konnten 25 TeilnehmerInnen ihre zweijährige, berufsbegleitende Weiterbildung abschliessen. Das Diplom der NW EDK bescheinigt ihnen ein vertieftes Wissen in der Fachdidaktik ihres Bereichs, in der Didaktik der Erwachsenenbildung und in den aktuellen Entwicklungen des Schulwesens in den Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Im August konnte ein weiterer Kurs mit 17 TeilnehmerInnen begonnen werden. Damit will die NW EDK erneut bekräftigen, dass sie hinter ihrem Didaktischen Institut steht. Sie bemüht sich zudem, in den Kantonen nach Synergien mit anderen Institutionen der Weiterbildung von Lehrkräften zu suchen.

AG Leitbild Schule

Das Erziehungsdepartement hat ein neues Schul-Leitbild in die Vernehmlassung geschickt. Das von gegen 40 Expertinnen und Experten während eines Jahres erarbeitete knapp 60seitige Dokument umreisst in 13 Thesen den Weg, den die Schule AG künftig gehen soll. Im Text werden verschiedene inhaltliche, strukturelle und organisatorische Fragestellungen nur ange tippt. Vieles erscheint widersprüchlich und interpretationsbedürftig. Die Ergebnisse der Vernehmlassung werden zeigen, wo überall Konsensfähigkeit erzeugt werden kann. Zu hoffen ist, dass die angestrebten Spareffekte die notwendige Bildungsdebatte nicht zum vorneherein verunmöglichen.

BE Das neue Volksschulgesetz - Was ändert sich?

Selektion: Die Primarschule dauert künftig vom 1. bis zum 6. Schuljahr. Schülerinnen und Schüler treten nicht mehr am Ende

des vierten, sondern am Ende des sechsten Schuljahres in die Sekundarschule über. Da in diesem Jahr die Umstellung auf das 6/3-System begonnen hat, sind anfangs dieses Schuljahres keine Primarschülerinnen und Primarschüler in die 5. Klasse der Sekundarschule eingetreten. Mit der Verschiebung der Selektion um zwei Jahre gleicht sich der Kanton Bern der Mehrheit der anderen Kantone in Sachen Übertrittszeitpunkt an.

Realschüler: Schülerinnen und Schüler des 7. bis 9. Schuljahres, welche nicht den Sekundarunterricht besuchen, heissen künftig Realschüler.

Gemeinsamer Unterricht: Real- und Sekundarschüler können künftig in den gleichen Klassen ganz oder teilweise gemeinsam unterrichtet werden; der Unterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch kann getrennt geführt werden. Schülerinnen und Schüler, welche in zwei dieser drei Fächer den Sekundarunterricht besuchen, gelten als Sekundarschüler. Nach wie vor möglich ist die bis heute übliche klare Trennung von Sekundar- und Realschule.

Selbstbeurteilung: Die Schülerinnen und Schüler führen nach einem vorgegebenen Formular auch eine Selbstbeurteilung durch und ihre Fähigkeiten und Leistungen werden von den Lehrkräften differenzierter beurteilt. Neben der Sachkompetenz spielt beispielsweise auch das Sozialverhalten eine Rolle.

Elternmitarbeit: Die Eltern haben grundsätzlich das Recht auf eine regelmässige Information der Schule. Im 1. und 2. Schuljahr sowie im 6. Schuljahr (Selektionsentscheid) müssen die Lehrerinnen und Lehrer Gespräche mit den Eltern durchführen. In den weiteren Schuljahren bietet die Schule den Eltern die Möglichkeit von Gesprächen an. Die Gemeinden können auch die Elternmitsprache einführen (beispielsweise Elternrat oder Elternvertretung in der Schulkommission).

Dispensation: Die Eltern erhalten die Möglichkeit, ihre Kinder fünf Halbtage pro Jahr ohne Begründung dem Unterricht fernzuhalten. Spätestens am Vortag müssen sie der Lehrkraft mitteilen, wenn ihr Kind nicht zur Schule kommt. Bleibt ein Kind jedoch unentschuldigt oder unabgemeldet dem Unterricht fern, ist dies strafbar.

Anstellung: Neben dem neuen Volksschulgesetz ist mit dem neuen Schuljahr auch das neue Lehreranstellungsgesetz in Kraft getreten. Lehrerinnen und Lehrer sind inskünftig befristet oder unbefristet angestellt. Bis anhin wurden sie definitiv oder provisorisch gewählt; alle sechs Jahre erfolgte eine Wiederwahl für definitiv gewählte Lehrkräfte. Diese Amtsdauer fällt nun dahin.

Lehrauftrag: Die neue Gesetzgebung enthält einen umfassenden Auftrag für Lehrerinnen und Lehrer. Darin sind neben dem Unterrichten, Erziehen, Planen, Organisieren und Verwalten die Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Behörden, das Überdenken der eigenen Tätigkeit und die Fortbildung festgehalten. Für die Fortbildung haben Lehrerinnen und Lehrer ausserhalb der Unterrichtszeit rund fünf Prozent ihrer Arbeitszeit einzusetzen. (Aus: BZ, 9.8.1994).

BS Orientierungsschule in Basel

Mit dem Beginn des neuen Schuljahres hat die Realisierung einer grossen Reform des baselstädtischen Schulsystems begonnen. Der erste Jahrgang von Schülerinnen und Schülern ist in die Orientierungsschule eingetreten, die neu an die Primarschule anschliesst. Die Orientierungsschule nimmt alle Schülerinnen auf, welche die vierjährige Primarschule absolviert haben, und sie dauert drei Jahre. Die bisherige Realschule und die Sekundarschule verschwinden. Nach den drei Orientierungsschuljahren erfolgt die Aufteilung in die Gymnasien und die neue Weiterbildungsschule. An den Gymnasien dauert die Schulzeit noch fünf statt acht Jahre bis zur Maturität, die Weiterbildungsschule bereitet in zwei bis drei Jahren auf die Berufswahl, eine Berufslehre oder den Eintritt in weiterführende Schulen vor.

Die Laufbahnentscheide der Schülerinnen und Schüler, also zuerst die Wahl zwischen Gymnasium und Weiterbildungsschule, sollen an der Orientierungsschule (OS) mit den Mitteln der Orientierung, der Förderung, der Differenzierung und der Beurteilung sorgfältig vorbereitet werden. Die Orientierung geschieht durch Wahlfächer, die vom zweiten Jahr an und vor allem im dritten Jahr zur Auswahl stehen: Latein, Englisch, Italienisch, zusätzlich Mathematik und Naturwissenschaften. Dazu sind Semesterkurse in verschiedenen Bereichen

vorgesehen. Für die Differenzierung sorgen neben den Wahlfächern die zwei Leistungsniveaus, in denen die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik erst im dritten Jahr der OS erteilt werden. Dadurch können sich die Jugendlichen gezielt auf die weitere Laufbahn vorbereiten. Die Beurteilung erfolgt in Form von Lernberichten, die jeweils in der Mitte des Schuljahres abgegeben und sowohl mit den Schülern wie mit den Eltern besprochen werden. Für die Zuweisung zu den Niveauren sowie für die Übertrittsempfehlung am Ende der OS wird zudem eine zahlenmässige Beurteilung verwendet, die sich aber von der Skala und der Bedeutung her klar von den herkömmlichen Noten unterscheidet. Für den Übertritt in das Gymnasium gibt das Team der Lehrkräfte - nach einer Besprechung mit den Eltern - eine Empfehlung ab. Den Eltern steht aber der letzte Entscheid zu. (Aus: BAZ, 6.8.1994.)

SG Thesen für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung

Die Pädagogische Hochschule hat im Auftrag des Erziehungsrates folgende Thesen für die künftige Lehrer- und Lehrerinnenausbildung entwickelt:

Voraussetzung für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I sind entweder ein Maturitätszeugnis oder ein Primarlehrerdiplom mit Hochschulzugang. Die Ausbildung dauert für alle Lehrkräfte der Sekundarstufe I mit Maturitätszeugnis insgesamt gleich lang. Auswärtige Studiensemester werden angemessen angerechnet. Für Inhaber eines Primarlehrerdiploms wird die Ausbildung an der PH verkürzt.

Alle Lehrer oder Lehrerinnen für die Sekundarstufe I müssen so gefördert werden, dass sie entweder als Klassenlehrkraft oder als Lehrkraft innerhalb eines Lehrerteams die verantwortliche Führung einer Klasse übernehmen bzw. mittragen können.

In der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für die Sekundarstufe I müssen vertiefte fachwissenschaftliche Akzente gesetzt werden können, wobei unterschiedliche Schwerpunkte im Sekundar- und Reallehrerstudium möglich sind.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung muss genügend breit sein, damit die Lehrer und Lehrerinnen als Fachgruppenlehrkräfte eingesetzt werden können.

In Zukunft soll bereits in der Ausbildung vermehrt ein typenübergreifender Einsatz der Real- und Sekundarlehrkräfte ermöglicht werden.

Ein Teil der Ausbildung erfolgt für zukünftige Real- und Sekundarlehrkräfte gemeinsam. Die Zusammenarbeit in Oberstufenzentren hat nur dann Erfolg, wenn die verschiedenen Lehrkräfte schon während der Ausbildung zusammengearbeitet haben.

ZH Positive Erfahrungen mit Blockzeiten

Der Erziehungsrat hat 1992 erweiterte Richtlinien für die Einführung von koordinierten Unterrichtszeiten an der Primarschule festgelegt. Der Blockunterricht nach diesen Richtlinien ist bis jetzt in zwei Gemeinden, in Hedingen und in Fällanden, versuchsweise eingeführt worden. Die Richtlinien sehen vor, dass sich alle Schülerinnen und Schüler während mindestens zwei Stunden am Vormittag in der Schule befinden. Durch den Besuch von weiteren, freiwilligen Kursen entstehen dreistündige Blöcke. Die Klassen sind nach wie vor in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe hält regelmässig von acht bis elf Uhr, die zweite von neun bis zwölf Uhr Unterricht. Um genügend Zeit für den Halbklassenunterricht zu haben, wird die Klasse teilweise auch in den beiden gemeinsamen Stunden von neun bis elf getrennt; für die eine Halbklassenseite steht dann ein nicht vom Klassenlehrer erteiltes Fach - Sport oder musikalisches Gestalten - auf dem Programm. Wie die Schulpräsidentin von Fällanden gegenüber der NZZ ausführte, wurde die Idee, Blockzeiten zu erproben, von der Lehrerschaft anfänglich mit Skepsis aufgenommen. Es sei keine einfache Aufgabe gewesen, den Wünschen von Eltern und Lehrern gerecht zu werden, ohne die Bedürfnisse der Kinder zu vernachlässigen. Der Vorschlag, das Modell der Erziehungsdirektion zu erproben, sei von den betroffenen Eltern mit überraschender Zustimmung aufgenommen worden. Nach einem Jahr würden die ersten Erfahrungen von allen Seiten positiv bewertet. (Aus: NZZ 2.9.1994.)



Stellungnahme zu den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen

der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
SGL/SSFE

I. Teil: Grundsätzliche Überlegungen

Gestiegene Anforderungen an Schule und damit an die Lehrkräfte erfordern eine Evaluation und Weiterentwicklung der Bildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen. In diesem Sinne begrüßen wir die Thesen als einen Beitrag zur Stärkung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und als Diskussionsgrundlage für deren Entwicklung. Auch wenn wir nicht allen Thesen zustimmen und für uns nicht alle von gleicher Bedeutung sind, so tragen sie doch zur Diskussion und damit zur Weiterentwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bei.

Grundsätzlich sind Thesen Forderungen, die durch Erfahrung noch bewiesen werden müssen. In dieser Aussageform sind unserer Meinung nach auch die vorliegenden Thesen der EDK zu verstehen. Demzufolge resultieren die Forderungen nicht aus einer Evaluation verschiedener Lehrerbildungsmodelle und deren Ausbildungsqualität, sondern werden aufgrund subjektiver Erfahrungen und Meinungen der Autoren postuliert.

Ausbildungsformen wie Seminar, tertiäre Lehrerbildung oder Pädagogische Hochschule sind keine einheitlichen Begriffe, sondern sind vielmehr einer Idee verpflichtet, die je unterschiedlich realisiert werden kann. So kann wohl kein Lehrerinnen- und Lehrerseminar behaupten, es sei *das* Seminar. Ebenso ist ein Vergleich "Pädagogische Hochschule" mit den Pädagogischen Hochschulen in Deutschland unstatthaft und dient wohl eher einer ideologischen Abgrenzung.

Begriffliche Klärung und Positionierung ins Feld anderer Ausbildungen (z.B. Universitäten, Fachhochschulen, usw.) leistet das Thesenpapier nicht. Dies trifft auch auf die zentralen Begriffe "Wissenschaftlichkeit" und "Forschung" zu. Sie werden als Richtgrößen postuliert, ohne jedoch zu bestimmen, welche Art von Wissenschaftlichkeit gemeint ist oder wie sich Forschung im Bereich der Lehrerinnenbildung von Entwicklungsarbeit unterscheidet.

Ausgangspunkt für Thesen zur Lehrerbildung sollte neben einer gründlichen Evaluation bestehender Ausbildungen ein Berufsleitbild für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sein, vergleichbar dem Berufsleitbild für Lehrerinnen und Lehrer (vgl. LCH). Daraus ergäbe sich ein pädagogisch-fachliches Anforderungsprofil für die Lehrerbildung. Diese Grundlagen fehlen, was dazu führt, dass sich die Thesen schwerpunktmässig mit bildungspolitischen, organisatorischen und strukturellen Fragen beschäftigen. Dieses Vorgehen läuft Gefahr, dass über Strukturen, Verbundnetze, Status, usw. gesprochen wird, ohne pädagogische Inhalte, Ziele und entsprechende Qualifikationen zu klären.

II. Teil: Antworten auf die fünf Fragen der EDK

1. Zur Mehrfachaufgabe der Pädagogischen Hochschule

Als Berufsverband begrüsst und unterstützt die SGL/SSFE die Forderung nach einer Mehrfachfunktion Pädagogischer Hochschulen. Eine gleichwertige, nicht aber gleichartige Bildung mehrerer Lehrerinnen- und Lehrerkategorien im Rahmen einer Pädagogischen Hochschule bietet unser Ansicht nach folgende Vorteile:



- betont und verstärkt die gemeinsamen Elemente des pädagogischen Auftrags
- fördert das Verständnis der Studierenden und Lehrenden für andere Schulstufen resp. deren Schülerinnen und Schüler
- ermöglicht eine sinnvolle Koordination und Kooperation zwischen Ausbildungsgängen, beispielsweise bei der Fort- und Weiterbildung (intern und extern), Schulentwicklung und Forschung, Berufseinführung und Schulberatung
- ermöglicht Mobilität zwischen den Lehrerinnen- und Lehrerkategorien durch Spezialisierung und Zusatzqualifikationen
- schafft ein kritisches Potential für Konzeptarbeit und Realisation neuer Aufgaben
- verstärkt die Position in bildungspolitischen Diskussionen
- schafft Voraussetzungen für sinnvolle Anstellungsverhältnisse der Lehrenden
- fördert den ökonomischen Einsatz von Mitteln dank Konzentration der Kräfte

Neben dem gemeinsamen pädagogischen Auftrag muss eine Pädagogische Hochschule jedoch die Verschiedenartigkeit der Berufsaufträge der Lehrerinnen- und Lehrerkategorien in bezug auf fachwissenschaftliche und pädagogische Kompetenzen in ihren Studiengängen berücksichtigen.

Die SGL/SSFE unterstützt eine Erweiterung des Bildungsauftrages für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen im Sinne einer Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Beratung sowie der Fort- und Weiterbildung. In den erweiterten Funktionen versteht sich die PH als ein Anbieter neben andern unabhängigen Institutionen.

2. Zu den Zugangsvoraussetzungen

Wir unterstützen die Forderung, dass die Lehrerbildung nachmaturitär erfolgen soll, ohne andere Zugänge über den zweiten Bildungsweg und für Weiterbildungsinteressierte zu verschliessen. Die Zugangsvoraussetzungen richten sich nach den Zulassungsbedingungen der Universitäten.

Die Zulassungsbedingungen sind eng verknüpft mit der Ausgestaltung der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV). Hintergrund dazu bildet die Diskussion über die Bedeutung und Ausgestaltung der Matur. Kernpunkt ist die Frage, wie eine zeitgemässe Allgemeinbildung unter stärkerer Berücksichtigung der musisch-handwerklichen Bildung aussehen soll. Dabei handelt es sich um eine Diskussion, welche noch nicht abgeschlossen ist.

Eine ausbildungsbegleitende Berufseignungsabklärung und -beratung für Studierende aller Lehrerinnen- und Lehrerkategorien ist notwendig.

3. Zukunft der Mittelschulseminare

3.1 Momentane Situation

Eine Analyse der Funktionen und Leistungsfähigkeit der schweizerischen Mittelschulseminare ergibt folgende Trendantwort:

- a) Aufgabe der Seminare war es, mit staatlich, kirchlich oder vereinsrechtlich zugrundegelegten Wertorientierungen integriert und zeitökonomisch zwei Schwerpunktaufgaben zu erfüllen:
 - eine gute Allgemeinbildung mit Sekundarstufe-II-Niveau (maturitätsäquivalent)
 - eine berufliche Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer (für verschiedene Schüleraltersstufen bei kantonal unterschiedlicher Stufendefinition).



- b) Die Erfüllung dieser doppelten Qualifikationsaufgabe führte zur Entwicklung differenzierter Verzahnungsansätze von modellhafter Allgemeinbildung und praxisbezogener Berufsvorbereitung.
- c) In den letzten 25 Jahren wurden in vielen Mittelschulseminarien bzw. deren Kantonen Reformen durchgeführt. Diese führten zu Verlängerungen der Grundausbildungszeit und sollten Ansprüchen einer nicht nur volksschulbezogenen modellhaften Allgemeinbildung dienen. Eine fachlich vertiefte und erweiterte Allgemeinbildung sollte zusammen mit neuen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsteilen eine erste Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglichen. Erweiterung und Vertiefung einerseits und Professionalisierungsansprüche andererseits begrenzten die "seminaristische Verzahnungsidee" zunehmend.
- d) Der allgemeine technologische und gesellschaftliche Wandel zog neue Volksschulgesetzgebungen, neue Lehrpläne, Lehr- und Lernbereiche sowie fachübergreifende Unterrichts- und veränderte Erziehungsaufgaben mit sich. Dies alles bedingte zusätzliche Ausbildungsbedürfnisse, die sich institutionell äusserten in
- einer Forderung nach Verlängerung der Ausbildung
 - Überforderung des multifunktional eingesetzten Mittelschullehrkörpers
 - Defiziten professioneller Kenntnisse sowie eines Deutungs- und Reflexionsrepertoires (fachlicher, fach- und stufendidaktischer sowie erzieherisch-sozialpsychologischer Art) von Lehrenden und Lernenden sowie
 - Defiziten professionellen Handelns der Junglehrerschaft.

3.2 Perspektiven

Eine nicht weiter aufschiebbare Spezialisierung und Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt zu notwendigen Verlängerungen der berufsbildenden Ausbildung. Statt wie heute in durchschnittlich 1 1/2 bis 2 Jahren für verschiedene Schüleraltersstufen ausbilden zu wollen, ist künftig generell von einer **minimalen dreijährigen tertiären Grundausbildung für alle Stufenlehrkräfte** auszugehen. Diese Ausbildungsdauer ist in einzelnen Kantonen bereits seit einigen Jahren realisiert, und es scheint möglich zu sein, im Gegenzug das Maturitätsalter zu senken - in einzelnen Kantonen ist dies bereits beschlossen worden. Wir begrüßen und unterstützen diese Bestrebungen. Sie führen sinnvollerweise dazu, im Bildungsgang künftiger Lehrkräfte eine Zäsur zwischen Sekundarstufe II und tertiär angesiedelter Berufsbildung zu erreichen. Für die heutigen Mittelschulseminare kann diese Entwicklung schrittweise vollzogen werden.

4. Koordination und Kooperation

Einerseits trifft diese Frage den Nerv der kantonalen Schulautonomie, andererseits verlangt eine gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome ein gewisses Mass an Koordination. Für die SGL/SSFE ist klar, dass Kooperation und Koordination interkantonal erfolgen sollen. Es ist aber darauf zu achten, dass durch Verbundsysteme kleine Schulen und Institute nicht eingeengt und verwaltet werden. Den geplanten Pädagogischen Hochschulen muss ein hohes Mass an Autonomie zugesprochen werden. Es ist unserer Ansicht nach noch offen, auf welcher Organisationsebene die Freiheiten der einzelnen Institutionen durch interkantonale und schweizerische Vorgaben eingeschränkt werden sollen. Grundsätzlich sind aber Kooperationen und Koordination in verschiedenen Bereichen (Forschung, Fortbildung, Finanzen, usw.) notwendig und wünschenswert.



5. Überführung nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen

Wir stimmen der Ansicht zu, dass die Überführung von Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen durch einen Organisationsentwicklungsprozess und unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen erfolgen muss. Zudem möchten wir darauf hinweisen, dass die in der Frage mögliche Implikation, Pädagogische Hochschulen entsprechen Universitäten, wohl längere Zeit nicht der Fall sein kann.

III. Teil: Besonderes Anliegen

Qualifizierung der Dozentinnen und Dozenten

Das in den Thesen skizzierte Modell einer tertiären Ausbildung an einer Institution mit einem expliziten und recht breiten Forschungsauftrag lässt sich ohne eine eigentliche Weiterbildungsoffensive im Vorfeld nicht realisieren. Inhaltlich wie didaktisch stellt die Pädagogische Hochschule markant höhere Anforderungen an zukünftige Dozentinnen und Dozenten. Soll der Aufbau pädagogischer Hochschulen **kein Etikettenschwindel sondern ein Quantensprung** sein, so ist ein Weiterbildungsangebot für alle in der Lehrerbildung Tätigen unerlässlich. So sind definierte Arbeitsfreiräume zur erfolgreichen Bewältigung des Umbruchs und zur Vorbereitung neuer Aufgaben unabdingbar. Die zeitlich gestaffelte Angleichung der Lehrverpflichtungen an das in den Thesen vorgesehene Deputat vor der Einrichtung Pädagogischer Hochschulen scheint der SGL/SSFE eine Selbstverständlichkeit zu sein; denn niemand wird erwarten, dass Pädagogische Hochschulen oder andere neu konzipierte Ausbildungsinstitutionen einfach auftragsgemäss funktionieren, wenn sie nur einmal institutionalisiert sind. Zudem gilt zu beachten, dass einzelne Fachbereiche (z.B. Hauswirtschaft, Ernährungswissenschaft) an Universitäten nicht angeboten werden.

Wie wir eingangs erwähnt haben, stehen in der Ausbildung von Lehrkräften aller Stufen und Typen einschneidende Veränderungen bevor, ob nun das Modell "Pädagogische Hochschule" oder ein anderes als Zielvorgabe genommen wird. Deshalb ist die SGL/SSFE der Überzeugung, **die Ausarbeitung der Rahmenbedingungen für die Weiterqualifizierung der heutigen Ausbilderinnen und Ausbilder seien jetzt von den zuständigen Behörden in Zusammenarbeit mit den Betroffenen an die Hand zu nehmen**. Die SGL/SSFE bittet die EDK, dieses Anliegen als Empfehlung an die Kantone weiterzugeben.

Wir danken Ihnen für die eröffnete Möglichkeit zur Stellungnahme und die erfreuliche bisherige Zusammenarbeit. Die SGL/SSFE ist bereit, an der weiteren Diskussion zur Entwicklung der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aktiv mitzuarbeiten.

Bern, 13.6.1994

Der Präsident der vorberatenden Kommission¹

Der Präsident der SGL/SSFE

sig. Titus Guldemann

sig. Hans Badertscher.

¹ Mitglieder der vorberatenden Kommission: Stefan Albisser, Claude Bollier, Titus Guldemann (Leitung), Bernhard Schnidrig, Sepp Stadler, Silvia Wolf.

Geschätzte Mitglieder der SGL

Seit dem 1. September dieses Jahres ist es eine erfreuliche Tatsache:

25 Jahre WBZ

2½ Jahrzehnte Fortschritt in der Fortbildung

¼ Jahrhundert Weiterentwicklung in der Weiterbildung

Die WBZ dankt allen für das geschenkte Vertrauen!

Der Grundsatz, der unsere Arbeit bestimmt,

Weiterbildung – Richtung Zukunft

gilt auch fürs nächste «Quartal».

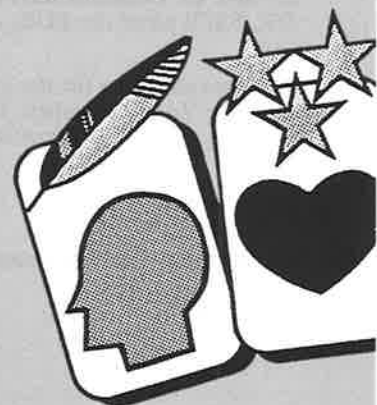
Steigen Sie mit uns in die Weiterbildungsarena! Spielen Sie mit!

Die Regeln: • vier Farben und vier Symbole
• neun Werte
• Rede miteinander

Schauen Sie der WBZ in die Karten!
Welche Trümpfe hält sie in Händen?
Kommen Sie und seien Sie mit von der Partiel!

**Die Karten spielen wir Ihnen in
den kommenden Tagen zu.**

Das WBZ-Team freut sich auf viele
Mitspielerinnen und Mitspieler.



Chers membres de la SSFE

Au 1er septembre 1994, le CPS a franchi le cap



**de ses 25 ans d'existence
de 2½ décennies de progrès en matière de formation continue
d'un quart de siècle d'activité sur le front du perfectionnement**

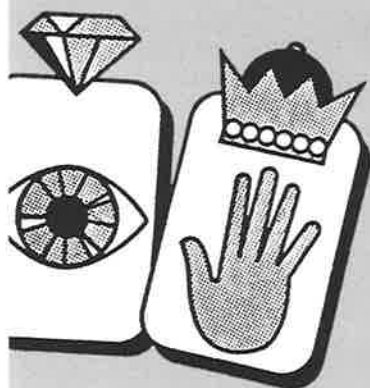
Le CPS remercie toutes et tous pour la confiance accordée!

Ce principe qui inspire notre travail

se perfectionner - s'orienter vers l'avenir

vaut également pour
le prochain quart de siècle.

Entrez avec nous dans l'arène du perfectionnement! Jouez avec nous!



Les règles: • quatre couleurs et quatre symboles
• neuf valeurs
• parlons ensemble

Regardez dans les cartes du CPS!
Quels atouts a-t-il dans ses mains?
Venez et prenez part au jeu aux cartes!

**Vous allez recevoir les cartes
ces prochains jours.**

L'équipe du CPS se fait un plaisir de
rencontrer beaucoup de joueurs de cartes.

**Schweizerisches Rotes Kreuz
Croix-Rouge suisse
Croce Rossa Svizzera**



An unserer

Kaderschule für die Krankenpflege in Aarau

ist die Stelle einer/eines

Rektorin / Rektors

neu zu besetzen.

Nebst der Führung einer Schule mit zirka 60 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird für Sie die Entwicklung hin zu einer Fachhochschule eine zentrale Herausforderung bedeuten.

Sie sind eine Persönlichkeit im Alter zwischen etwa 35 und 45 Jahren. Sie verfügen über einen Hochschulabschluss oder eine entsprechende Ausbildung sowie über eine breite Führungserfahrung und kennen sich aus im bildungspolitischen Umfeld. Sie haben praktische Erfahrung im Bereich der Ausbildung. Eine Ausbildung in einem Beruf des Gesundheitswesens oder Kenntnisse auf diesem Gebiet können von Vorteil sein. Ihre Muttersprache ist Deutsch, Sie drücken sich aber ohne Mühe auch in Französisch aus und verständigen sich in Englisch. Sie können mit verschiedenen Gremien offen zusammenarbeiten, Ziele systematisch verfolgen und in einem Team konstruktiv mitwirken.

Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Herr Peter Lutz, Chef Berufsbildung, Tel. 031 387 71 11.

Wenn Sie sich angesprochen fühlen und Interesse an der Uebernahme dieser anspruchsvollen Funktion haben, bitten wir Sie, Ihr handschriftliches Schreiben mit den vollständigen Bewerbungsunterlagen bis 15. November 1994 einzureichen an:

SCHWEIZERISCHES ROTES KREUZ, Berufsbildung/Personaldienst,
Taubenstrasse 8, 3001 Bern.

Andere.



Apple.



Um mit einem Macintosh arbeiten zu können, müssen Sie nicht lange studieren. Die Bedienung der Programme und die Symbolik sind immer gleich. Eigentlich funktioniert ein Macintosh so selbstverständlich wie Ihr Schreibtisch. Was Sie speichern möchten, legen Sie in einem Ordner ab. Den können Sie natürlich benennen wie Sie möchten. Und was Sie nicht mehr brauchen, werfen Sie in den Papierkorb. So einfach wird weltweit in immer mehr Schulen und Universitäten gearbeitet. Und wenn es trotzdem einmal etwas zu kauen geben sollte, macht Ihr Apple Education Fachhändler gerne einen Schulbesuch.



Apple

Generalvertretung für die Schweiz und Liechtenstein:
Industrade AG, Apple Computer Division, Hertistrasse 31, 8304 Wallisellen, Tel. 01 832 81 11.

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BÄTZ Roland, Dr. Otto-Friedrich Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Markusplatz 3, D-96045 Bamberg. - CHIQUET Andreas, Dozent für Kunstdidaktik am Pädagogischen Institut Basel-Stadt, Marschalkenstrasse 62, 4054 Basel. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - FUCHS Michael, lic. phil., Dozent für Allgemeine Didaktik, Hochschule Luzern, Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät, Pfistergasse 20, 6003 Luzern. - FURRER Robert, Direktor des Evangelischen Seminars Muristalden, Muristrasse 8, 3006 Bern. - HOFER Christine, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HOFSTETTER Margreth, lic. phil., Psychologin, Länggass-Strasse 30, 3012 Bern. - JURT Ueli, Hügelweg 4, 6005 Luzern. - MÜLLER GÄCHTER Barbara, Kapfstrasse 4b, 9436 Balgach. - MÜLLER Hanspeter, Käsereistrasse 4, 4922 Thunstetten. - NIGGLI Alois, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg. - PFISTER Urs, Baumgartenweg 1, 4432 Lampenberg. - SCHÄRER Hans-Ruedi, Dr., Vorsteher der Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, Postfach, 6002 Luzern. - SCHENKEL Vreni, lic. phil., Allmendstrasse 38, 4658 Däniken. - SUMMERMATTER Heini, Steinweg 12, 3084 Wabern. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.