



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Symposion Deutschdidaktik  
an der Universität Zürich

Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung

Gesellschaftlicher Wandel und schulische  
Autonomie



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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 12

HEFT 2

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 Sekundarlehrantes der Universität Bern,  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern.  
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Universität Bern, Muesmattstrasse 27,  
3012 Bern (Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20

#### **Redaktion**

Dr. Peter Füglistner, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,  
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, 031 910 76 17  
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, 01 257 27 61 (27 53)  
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

#### **Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an**

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, (045 21 57 42). Für nicht angeforderte  
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind  
begleitende Inserate erwünscht.

#### **Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an**

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

#### **Zeitschriftenspiegel**

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

#### **Typoskript und Layout (Schreibbüro BzL)**

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, 3322 Schönbühl, Tel.: 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75,  
Fax: 031 631 37 73 (G). Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59

#### **Inserate und Stellenanzeigen**

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

#### **Normen zur Abfassung von Manuskripten**

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

#### **Abonnementspreise**

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

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

#### **Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen**

Schriftlich an: SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Universität Bern,  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern (Frau Eveline Schneuwly-Vauthier).

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

**Druck** Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

**Textherstellung auf Apple Macintosh**

<b>Editorial</b>	<i>Kurt Reusser, Peter Füglistner, Heinz Wyss,</i>	139
<b>Schwerpunkt:</b>	<b>Fachdidaktik Deutsch</b>	
<b>Symposium Deutschdidaktik</b>	<i>Peter Sieber &amp; Horst Sitta</i> Symposium Deutschdidaktik an der Universität Zürich vom 10.-14. April 1994	141
	<i>Kaspar H. Spinner</i> Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende	146
	<i>Albert Bremerich-Vos</i> An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen - einige Streiflichter	159
	<i>Wolfgang Boettcher</i> Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung	170
	<i>Andreas Härter</i> Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe	187
<b>Reform der Lehrerbildung</b>	<i>Dagmar Hänsel</i> Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung, verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld	197
	<i>Walter Herzog</i> Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	206
<b>Bildungsforschung</b>	Aus der Bildungsforschung	224
<b>Veranstaltungs- berichte</b>	<i>Peter Loretz</i> Methoden der Erwachsenenbildung WBZ-Kurs, 21.-25.2.1994 in Hertenstein	226
	<i>Erika Werlen</i> Medienerziehung an der Unter- und Mittelstufe Kompaktwoche der HPL, 7.-11.3.1994 in Zofingen	227
	<i>Gertrud Ernst</i> Schule zwischen Organismus und Organisation WBZ-Kurs, 17.-19.3.1994 in Kleinlützel	228
	<i>Heinz Wyss</i> Für eine weitgehende Entstaatlichung des Bildungswesens: für Schulfreiheit und Schulvielfalt. Europäisches Pädagogisches Kolloquium des "European Forum for Freedom in Education" E.F.F.E., 25.-29.5.1994 in Bern	230
	<i>Heinz Wyss</i> 125 Jahre Evangelisches Lehrerseminar Zürich Eine Pädagogische Hochschule Unterstrass? Eine bildungspolitische Tagung im Rahmen der Jubiläumsveranstaltungen, 9.6.1994 in Zürich	235

<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Arnold Wyrsch</i>	240
	GUGGENBÜHL, A. (1993) Die unheimliche Faszination der Gewalt	
	<i>Armin Hollenstein</i>	241
	LEWE, H. (1993) Anwendungs- und Strukturorientierung im Mathematikunterricht der Grundschule	
	<i>Johannes Gruntz-Stoll</i>	243
	MÜLLER-WIELAND, M. (1993) Sehende Liebe. Aesthetische Bildung des Menschen	
	<i>Claudio Zingg</i>	244
	TANNER, H. (1993) Einstellungsveränderungen während der Lehrerbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern	
	<i>Traugott Weisskopf</i>	245
	Acta Comeniana, Band 10 (1994)	
	<i>Kurt Reusser</i>	246
	LABUDDE, P. (1993) Erlebnisswelt Physik. Beispiele. Unterrichtsmethodische Gestaltungsmöglichkeiten. Fachdidaktische Zusatzinformationen	
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	248
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		251
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	253
<b>Kurznachrichten</b>		257
<b>SGL-Teil</b>	Jahreskongress der SGL/SSFE 1994 in Zürich	262
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

**Adressänderung der Geschäftsstelle SGL/BzL:**

bisherige Adresse: Postfach, 3550 Langnau i.E.

**NEU ab 1.7.1994:**

**Geschäftsstelle SGL/BzL**

Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

(Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20.

## Editorial

Erstmals ist der Themenschwerpunkt einer BzL-Nummer einer einzelnen *Fachdidaktik* gewidmet. Anlass dazu bildet das internationale *Symposium Deutschdidaktik*, zu welchem Horst Sitta, Professor für deutsche Sprache an der Universität Zürich, im April dieses Jahres eingeladen hat.

Charakteristisch für die Situation der Fachdidaktiken in der deutschschweizerischen Lehrerbildung ist, dass diese zwanzig Jahre nach den Postulaten des Berichts "Lehrerbildung von morgen" (Müller, 1975) immer noch in mehrfacher Hinsicht ein neuralgisches Problemfeld der Lehrerbildung darstellen (vgl. die BzL-Themennummer 2/91). Obwohl fast tausend (1000!) Lehrkräfte, die in der Schweiz Fachdidaktik unterrichten, neben den Praxislehrkräften die zahlenmässig weitaus grösste Gruppe von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern darstellen, ist es bisher nur unzureichend gelungen, diese hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses als Lehrerbildner, aber auch hinsichtlich der Gestaltung ihrer Anstellungsbedingungen, Lehrauftrags- und Pensenstrukturen wirksam in die Lehrerbildung zu integrieren. Noch immer gibt es Lehrerbildungsinstitutionen, an denen fachdidaktische Lehraufträge als Pensenfüller an Fachlehrer vergeben werden, und noch immer müssen an manchen Orten Fachdidaktikerinnen um ihre Stellung im Fächerkanon der Berufsbildung bzw. um die Definition eines angemessenen, Theorie und Praxis umgreifenden Lehrauftrags ringen.

Das eigentliche *Malaise* bezüglich der Situation der Fachdidaktiken in der (deutsch) schweizerischen Lehrerbildung besteht jedoch in den fehlenden grundständigen Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Forschungsmöglichkeiten. Nur wenige Fachdidaktiklehrkräfte verfügen derzeit über eine erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung. Die grosse Mehrheit ist auf sich selber gestellt und auf autodidaktische Studien angewiesen. Und nach wie vor erfolgt fachdidaktische Entwicklungsarbeit, z.B. die Herstellung von Lehrmitteln, praktisch ausschliesslich im Feierabend-Milizsystem (wenn's hoch kommt: im dafür erkämpften Bildungsurlaub) durch einsame, nur in Glücksfällen an das Niveau internationaler Forschung und Fachdiskussion angekoppelte Einzelkämpfer und Gruppen von Lehrkräften.

Dass sich diese Situation nicht so leicht ändern wird, dafür sorgen die subjektiven Theorien und Einstellungen jener Lehrkräfte (darunter der Mehrheit der Universitätslehrer), welche zwar eine fachdidaktische Verantwortung wahrzunehmen haben, aber im Grunde genommen der Überzeugung zuneigen, dass es, um ein guter Fachdidaktiker zu werden, genüge, ein gut ausgebildeter Fachwissenschaftler und ein erfahrener Fachlehrer zu sein. Der Hauptgrund für das diagnostizierte *Malaise* besteht jedoch darin, dass es bei uns - ungleich zu andern Ländern - an den Universitäten keine fachdidaktische Lehre und Forschung gibt, in deren Umfeld eine Aus- und Weiterbildung der Kader der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben werden kann.

Nun hat die EDK vor einigen Jahren erkannt, dass hier ein Nachholbedarf vorliegt. Die in Planung begriffenen, von der Weiterbildungszentrale Luzern (WBZ) zu koordinierenden Bildungsangebote werden mittelfristig zweifellos einen Beitrag zur *Fortbildung* der Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen in der Schweiz leisten. Es muss aber klar gesehen werden, dass durch die Delegation der Aufgabe an eine Fortbildungsinstitution für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II das *Ausbildungsproblem* im Bereich der Fachdidaktik nicht gelöst werden kann. Die Fachdidaktiken als eigenständige Bereiche einer professionalisierten Lehrerbildung auf der Tertiärstufe verlangen dringend nicht nur nach Fortbildungsangeboten, sondern auch nach einer qualifizierten Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. In der langfristigen Perspektive wird sich dieses Problem wohl erst dann lösen lassen, wenn es gelingt, vor allem an den Universitäten Nachdi-

plomstudiengänge für Fachdidaktik einzurichten, was bedingt, dass darauf hinzuwirken ist, dass auch in unserem Land fachdidaktische Lehrstühle und interdisziplinäre Forschungseinrichtungen, an denen neben fachdidaktischer Lehre auch Entwicklungs- und Praxisforschung betrieben wird, geschaffen werden.

Rund 650 Wissenschaftler und Lehrende haben sich vom 10.-14. April 1994 in Zürich zum 10. Symposium Deutschdidaktik (SDD) eingefunden. Das Symposium ist die Vereinigung derer, die im Bereich deutsche Sprache und Literatur forschen und ihre Didaktik an den Hochschulen lehren. Dem SDD gehören Fachleute in Deutschland, Österreich, dem Südtirol und der Schweiz an. *Horst Sitta* und *Peter Sieber* haben vier Tagungsbeiträge - die Plenarvorträge von *Kaspar Spinner* und von *Albert Bremerich-Vos* sowie die Sektionsvorträge von *Wolfgang Boettcher* und von *Andreas Härter* - für die BzL ausgewählt. Es handelt sich um repräsentative Beiträge des Symposiums, die überdies für die Lehrerbildung von Interesse sind. In einem einleitenden Beitrag legen die Gastgeber das Konzept des Symposiums dar.

Zwei weitere Aufsätze dieser Nummer beschäftigen sich mit Schule und Lehrerbildung. Ausgehend von einer Kritik an der bestehenden deutschen Lehrerbildung und illustriert an einem Bielefelder Reformprojekt entwickelt die in Bielefeld lehrende *Dagmar Hänsel* in einem thesenartigen Beitrag "Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung".

Unter Zugrundelegung einer modernitätstheoretischen Perspektive richtet *Walter Herzog* sein Augenmerk in seinem Beitrag auf sechs gesellschaftliche Entwicklungen, die die Schule und die Lehrerbildung zum Teil vor neue Herausforderungen stellen und zum Umdenken zwingen.

Seit einem Jahr führen die BzL die Rubrik "Zeitschriftenspiegel" als Ergänzung zum bereits früher etablierten Gefäß "Neuerscheinungen". Beide Servicegefäße wollen unsere Leserschaft über einschlägige bzw. für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevante erziehungswissenschaftliche Publikationen, darunter auch neueste, nicht an allen Lehrerbildungsinstitutionen zugängliche Zeitschriftenartikel, informieren. Bisher hat *Michael Fuchs*, der für die Buchbesprechungen der BzL verantwortlich zeichnet, diese beiden Gefäße ebenfalls betreut. Ab der vorliegenden Nummer übernimmt *Ueli Jurt* die Betreuung des *Zeitschriftenspiegels*.

Eine weitere Veränderung im Stab der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter BzL betrifft die SGL/BzL-Geschäftsstelle. Seit der Gründung der SGL vor zwei Jahren liegt diese in den Händen von *Denise und Christian Holderegger*. Herr und Frau Holderegger, denen wir an dieser Stelle für ihre Arbeit beim Aufbau der Geschäftsstelle, insbesondere der Einrichtung und Konsolidierung einer funktionierenden elektronischen Adresskartei, bestens danken, werden am 1. Juli 1994 abgelöst durch *Frau Eveline Schneuwly-Vauthier*. Die Anschrift der neuen BzL- und SGL/SSFE-Administrationsstelle findet sich im Impressum der vorliegenden Nummer.

Am 4. und 5. November 1994 findet am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich der 2. *Jahreskongress der SGL/SSFE* statt. *Dorothea Meili*, die mit einem Zürcher Team und in Verbindung mit dem Vorstand damit beschäftigt ist, den Kongress zu organisieren, gibt im SGL-Teil der vorliegenden Nummer eine Vorschau auf das Kongressprogramm.

*Kurt Reusser, Peter Füglistner, Heinz Wyss*

## Symposion Deutschdidaktik in Zürich

Peter Sieber und Horst Sitta

*Vom 10. bis 14. April 1994 fand am Deutschen Seminar der Universität Zürich und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich das 10. "Symposion Deutschdidaktik" statt. Wir danken der Herausgeberschaft und der Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung" für das Angebot, das Symposion in dieser Zeitschrift in einer Ausführlichkeit zu dokumentieren, die das Übliche weit übersteigt. Das Angebot beinhaltet einen (kurzen) Bericht sowie die Möglichkeit, einige repräsentative Vorträge abzudrucken. Wir haben – der Ausrichtung dieser Zeitschrift entsprechend – Beiträge ausgewählt, die unter dem Aspekt "Lehrerbildung" von Interesse sind<sup>1</sup>. Im folgenden referieren wir zunächst einige Fakten zum Verein "Symposion Deutschdidaktik", skizzieren dann die inhaltliche Ausrichtung des diesjährigen Symposions, berichten von seinem Verlauf und situieren schliesslich knapp die nachfolgend abgedruckten Vorträge.*

### 1. Zum "Symposion Deutschdidaktik e.V."

Im Verein "Symposion Deutschdidaktik e.V." haben sich Personen zusammengeschlossen, die im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur wissenschaftlich tätig sind. Das sind vor allem Forschende und Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, darüber hinaus aber auch Germanisten an Universitäten, die sich in ihrer Arbeit der Schule verpflichtet fühlen. Der Verein hat seinen Sitz in Deutschland, seine Mitglieder kommen aber aus allen Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird; so arbeiten im Verein neben Didaktikerinnen und Didaktikern aus Deutschland solche aus der Schweiz, aus Österreich und aus den deutschsprachigen Regionen Italiens (Südtirol) mit.

Der Zweck des Vereins ist die Förderung der Deutschdidaktik. Konkreter liegt seine Aufgabe in der Anregung wissenschaftlichen Austauschs in der Muttersprachdidaktik, in der Förderung des Nachwuchses auf diesem Gebiet – und eben (alle zwei Jahre) in der Veranstaltung eines grossen Fachkongresses, des Symposions Deutschdidaktik.

Leitendes Organ des Vereins ist ein Vorstand, innerhalb dessen der 1. und 2. Vorsitzende alle zwei Jahre neu gewählt wird; ihre Aufgabe ist die Vorbereitung und Ausrichtung des nächsten Symposions. Von März 1992 bis April 1994 hat die Mitgliederversammlung dieses Amt uns beiden anvertraut und damit Zürich als Ort des 10. Symposions Deutschdidaktik bestimmt.

Für uns war dieser Auftrag unter verschiedenen Gesichtspunkten eine schöne Herausforderung: Wir leben didaktisch durchaus in zwei Kreisen, denen wir uns eng verbunden fühlen, die aber recht getrennt voneinander operieren. Der eine, der engere, hat sein Zentrum in der Deutschschweiz, vor allem in der Ostschweiz; der zweite ist der ausserschweizerische, insbesondere der deutsche. Sie zusammenzuführen, zum Nutzen beider, war uns ein wichtiges Anliegen. Dabei hatten wir sehr konkrete Erwartungen, man kann sie etwa in der folgenden Weise charakterisieren: Wir, die wir in der

<sup>1</sup> Zwei weitere Plenarvorträge, der Eröffnungsvortrag von P. Sieber zum Thema "Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden" und der Vortrag von I. Oomen-Welke zum Thema "Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft" werden in der Nr 7/8 der "Schweizer Schule" abgedruckt.

Schweiz in der Deutschdidaktik arbeiten, begegnen denen, die von aussen kommen, mit Selbstbewusstsein und mit Neugier. Hintergrund dafür ist: In unseren Augen ist die Deutschschweiz ein hochintensives Übungsfeld für praktische Arbeit in der Deutschdidaktik. Wir haben hier unsere Kreise, in ihnen rezipieren, diskutieren und erproben wir das, was von aussen kommt, mit grosser Ernsthaftigkeit. Wir glauben die Kollegen von auswärts und die Arbeit, die sie leisten, ganz gut zu kennen, wir schätzen sie auch. Die Kollegen von auswärts hingegen kennen unsere Arbeit nicht gleichermassen gut. Viel von dem, was bei uns publiziert wird, findet nicht den Weg über die Grenzen, im übrigen läuft didaktische Arbeit in der Schweiz in mancher Hinsicht anders als etwa in Deutschland: viel eher in der Praxis, viel weniger über eine institutionalisierte Diskussion etwa in der Fachliteratur. Begegnung zwischen diesen unterschiedlichen Kreisen und ihren entsprechenden "Kulturen", so meinten wir, müsste lohnend sein – für beide. Der Verlauf des Symposions hat diese Einschätzung bestätigt.

## 2. Zur inhaltlichen Ausrichtung des Symposions Deutschdidaktik in Zürich

Das Symposion Deutschdidaktik steht jeweils unter einem Thema. Das Thema des diesjährigen Symposions war "Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden". Für die Ausschreibung des Kongresses war dieses Thema in der folgenden Weise expliziert worden (wir zitieren auszugsweise aus dem Ausschreibungstext):

"Jede Planung von Lernprozessen arbeitet – implizit oder explizit – mit Konzepten und Bildern von denen, die lernen (sollen). Mit welchen Konzepten von Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden arbeiten wir im Deutschunterricht? Was prägt(e) unsere Bilder? In welche Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden? Was wissen wir davon, wie SchülerInnen im Deutschunterricht lernen ... Die neueren Diskussionen um den Bildungsbegriff haben deutlich werden lassen, dass Erziehungswissenschaft und Didaktik von erweiterten Vorstellungen über Lernen und Lernende ausgehen müssen, wenn Lernprozesse fruchtbar angeregt, begleitet und unterstützt werden sollen. Lange Zeit haben psychologische Lerntheorien die Diskussion um Lernen und Lernkonzepte dominiert. In den Debatten um 'Begabung und Lernen' (H. Roth) waren Lernkonzepte ebenso zentral wie in der Curriculumforschung der 70er Jahre. Inzwischen ist in der Psychologie ein grundlegender Wandel des Lernbegriffs festzustellen. In der langen (westlichen) Tradition des behavioristischen Lernbegriffs standen Reiz-Reaktionsmuster im Zentrum. Nun sind im Zug der 'kognitiven Wende' andere Konzepte zentral geworden, Bilder, die den Menschen definieren als Problemlöser, als aktiven Informations- und Symbolverarbeiter. Lernen wird hier ebenso wie Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln als ein aktives (Re-)Strukturieren von Wirklichkeit aufgefasst ... Weitgehend unbestritten ist die Vorstellung, dass Lernen in einem sozialen und ökologischen Kontext erfolgt als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit innerer und äusserer Realität. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, SchülerInnen als eigentätige, produktive Lernende wahrzunehmen und schüler- oder lernerorientierte didaktische Vorschläge für den Literatur- und Sprachunterricht aufzubauen. Wie weit solche Modelle tragfähig sind, wie weit sie den Ansprüchen der Realität innerhalb und ausserhalb der Schule genügen, muss diskutiert werden."

Weshalb eine solche Ausrichtung an einem fachdidaktischen Symposion? Wir kennen die Erziehungswissenschaften gut genug, um zu wissen, dass Überlegungen wie die skizzierten dort vertraut sind (wie weit sie freilich schon in den Köpfen von Lehrenden

verankert sind, ist wieder eine andere Sache). Wir wollen uns aber als Vertreter des Faches Deutsch nicht damit zufrieden geben, dass solches Orientierungswissen den Lehrenden (nur) via erziehungswissenschaftliches Begleitstudium vermittelt wird. Wir haben ein vitales Interesse daran, Überlegungen zum Begriff von Lernen und das Reflektieren von Bildern von den Lernenden in unserem Fach zu etablieren, jedenfalls dort, wo über Didaktisches nachgedacht wird: Die Didaktik eines Faches kann nicht von aussen für das Fach gemacht werden, sie muss einen zentralen Gegenstand eines jeden Faches darstellen.

### 3. Das Symposion "Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden"

Das Symposion Deutschdidaktik vom 10. bis 14. April 1994 hat an die 650 Teilnehmer – vorwiegend aus den deutschsprachigen Ländern – in Zürich versammelt. Konstitutiv für die Struktur des Symposions war, dass die Arbeit auf Plenarvorträge und Sektionen verteilt war.

Den Plenarvorträgen war die Aufgabe zugedacht, das Gesamtthema unter verschiedenen Perspektiven erscheinen zu lassen – drei insgesamt waren vorgegeben:

- (1) *Perspektive 'Lernende': Neue und alte Bilder von Lernenden.* Hier sollten Aspekte wie die folgenden thematisiert werden:
  - Welche (neuen) Vorstellungen von sprachlichen Lernprozessen prägen literatur- und sprachdidaktische Praxis und Theoriebildung?
  - Wie unterscheiden sich Lernprozesse und Lernende hinsichtlich Alter und sozialer Gruppierungen, z.B. geschlechtsspezifisch, schichtspezifisch, kulturspezifisch. Wie werden wir diesen Unterschieden gerecht?
  - Wie weit haben sich unterschiedliche Theorien und Bilder von Lernenden in verschiedenen Regionen, Institutionen, Gesellschaften und Kulturen gebildet? Ist eine Klärung und Vermittlung unterschiedlicher Konzepte möglich?
  - Welche Konsequenzen ergeben sich aus neuen Bildern von Lernenden für die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur, Sprachgebrauch und Lesetätigkeit, für den Auf- und Ausbau sprachlicher und literarischer Kompetenz?
  
- (2) *Perspektive 'Kontext': Alte Bilder für neue Situationen.* Vor dem Hintergrund dieses Themas sollten Fragen wie die folgenden expliziert werden:
  - Lernen erfolgt stets in Situationen. Passen unsere Bilder vom Lernen und von Lernenden überhaupt mit den gegenwärtigen Gegebenheiten zusammen?
  - Wie und wo müssen wir aus deutschdidaktischer Sicht unsere Konzepte angleichen oder revidieren, insbesondere im Blick auf eine zunehmend stärker multikulturell geprägte Schule und eine medienbestimmte Umwelt?
  - Wie ist insgesamt eigenaktives Lernen im Literatur- und Sprachunterricht überhaupt möglich? Und auf welche Weise ist es bei eingeschränkter oder fehlender ausser-schulischer Unterstützung anzubahnen?

(3) *Perspektive 'Lehre': Neue Herausforderungen für Lehrerbildung, Unterrichtsstruktur, Schulorganisation.* Hier sollte es um Probleme wie die folgenden gehen:

- Welche neuen / andern Formen des Lernens müssen Eingang in die Lehrerbildung finden?
- Welche schulorganisatorischen Massnahmen unterstützen neue Lernkonzepte im Literatur- und Sprachunterricht?
- Wie sind Forderungen nach Individualisierung der Lernangebote zu vermitteln mit institutionellen Vorgaben des Literatur- und Sprachunterrichts und der Lehrerbildung?
- Wie verträgt sich Lernen als ein eigenaktiver Prozess mit den vorherrschenden Praktiken des Beurteilens?
- Welche Bilder vom Lernen und von den Lernenden vermitteln Auswahl und Akzentsetzung der Inhalte unseres Faches?
- Wie können – auch in der Lehrerbildung – Lehrmaterialien gestaltet und genutzt werden, die neue Lernkonzepte unterstützen?

Die Plenarvorträge eröffneten die tägliche Arbeit, ihre Aufgabe war, wie gesagt, für die Arbeit in den Sektionen Perspektiven zu geben.

Den Vorträgen schloss sich die Arbeit in (insgesamt 14) Sektionen an. Die Sektionen, strukturiert und geleitet womöglich von je einem Kollegen / einer Kollegin aus der Schweiz und aus dem Ausland, widmeten sich folgenden Themen:

- Soziokulturelle Determinanten des Lernens im Deutschunterricht: Kulturen / Schichten / Geschlechter? (*Angelika Linke*, Zürich; *Ingelore Oomen-Welke*, Freiburg i.Br.)
- Medienrezeption und Mediendidaktik; Medienerfahrung (*Hartmut Jonas*, Berlin)
- Medienerfahrung - Leseentwicklung – Leseförderung (*Andrea Bertschi-Kaufmann*, Zofingen; *Heiko Balhorn*, Hamburg)
- Erzählen und Erzählungen – Aspekte narrativen Lernens (*Pankraz Blesi*, Zürich; *Gundel Mattenkloft*, Berlin)
- Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht (*Kaspar H. Spinner*, Augsburg; *Werner Wintersteiner*, Klagenfurt)
- Entfaltung von Fremdverstehen und historischem Verstehen im Literaturunterricht (*Karlheinz Fingerhut*, Ludwigsburg; *Jörn Stückrath*, Bielefeld)
- Textverfassen: Der Blick auf diejenigen, die schreiben und schreiben lernen (*Paul Portmann*, Zürich; *Helmuth Feilke*, Siegen)
- Grammatikunterricht (*Albert Bremerich-Vos*, Ludwigsburg; *Ann Peyer*, Zürich)
- Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächserziehung (*Eva Neuland*, Düsseldorf; *Erika Werlen*, Bern / Zofingen)
- Lernen und Beurteilen (*Jürgen Baurmann*, Wuppertal; *Markus Diebold*, Hitzkirch)
- Lehrmaterial als Lernmaterial: Grammatik und schreibdidaktische Konzeptionen in Sprachbüchern und anderem Unterrichtsmaterial (*Peter Klotz*, München; *Bernd Switala*, Bielefeld)
- Schriftspracherwerb und Schriftsprachgebrauch in den Klassen 1 bis 4 (*Karin Babbe*, Berlin; *Dagmar Wilde*, Berlin)
- Deutsch und andere Schulfächer – miteinander und voneinander lernen (*Franz Lanthaler*, Bozen; *Anton Näf*, Neuchâtel)

– Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht (*Bodo Friedrich*, Berlin)

Dass sich der Kongress nicht in Plenarvorträgen und Sektionsarbeit erschöpfte, dürfte selbstverständlich sein: Natürlich gab es kulturelle Angebote wie Exkursionen, natürlich gab es einen öffentlichen Vortrag (Hubert Ivo: Was heisst und zu welchem Ende betreiben wir sprachliche Bildung?) und natürlich lebte das Symposion wie jeder Kongress von der Vielzahl der lebendigen Gespräche am Rande. Das alles war von zentraler Bedeutung, muss aber hier übergangen werden.

#### 4. Zu den abgedruckten Vorträgen

Wir versuchen im folgenden durch den Abdruck von vier Vorträgen ein plastischeres Bild von den Themen zu vermitteln, die das Symposion beschäftigt haben. Zwei dieser Vorträge – die von *Kaspar H. Spinner* und von *Albert Bremerich-Vos* sind Plenarvorträge, die beiden anderen (die Vorträge von *Wolfgang Boettcher* und von *Andreas Härter*) stammen aus der Sektionsarbeit.

*Kaspar Spinner*, Schweizer und als Didaktiker auch immer wieder in der Schweiz tätig, aber in Deutschland lebend (er ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg) hat in dem Plenarvortrag "Neue und alte Bilder von Lernenden" ein Bild von der Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende entwickelt und damit die oben skizzierte Perspektive 2 vertreten. Im Dienst der Perspektive 3 steht der Vortrag von *Albert Bremerich Vos*; sein Thema ist "An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen – einige Streiflichter". Er behandelt es primär aus der Sicht des *Sprachdidaktikers*: *A. Bremerich Vos* ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Für die beiden folgenden Beiträge lag uns daran, sowohl die *Sprachdidaktik* als auch die *Literaturdidaktik* zu Wort kommen zu lassen, beide womöglich unter der Perspektive "Lehrerbildung". Der erste Beitrag, der Vortrag "Grammatikunterricht in Schule und Lehrerbildung" von *Wolfgang Boettcher*, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bochum, ist in der Sektion "Grammatikunterricht" gehalten worden. Der Vortrag "Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe" von *Andreas Härter*, Dozent für deutsche Sprache und Literatur an der Hochschule St. Gallen, kommt aus der Sektion "Medienerfahrung – Lesentwicklung – Leseförderung".

Die hier vorgelegten Beiträge sind für den Abdruck nicht weiter bearbeitet worden, sie tragen daher auch die Züge von Mündlichkeit, die (guten) Vorträgen eigen sind.

# Neue und alte Bilder von Lernenden

## Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende

Kaspar H. Spinner

*Im Gegensatz zum lange Zeit vorherrschenden Behaviorismus richtet die heutige kognitivistische Lernpsychologie den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden. Aus dieser Sichtweise ergeben sich Konsequenzen für Zielsetzungen und Methoden im Deutschunterricht. Perspektivenübernahme und Metakognition erweisen sich als grundlegende Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden. Lehrenden ist die Aufgabe gestellt, die innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren, also nicht einfach Regeln, Merkmale und Kategorisierungen vorzusetzen. Individuelle Lernwege müssen gestützt, kognitive und emotionale Prozesse aufeinander bezogen und Lernergebnisse auch da geachtet werden, wo sie sich der direkten Beobachtung entziehen.*

### 1. Zwei Bilder von Lernenden

Uns allen ist geläufig, was von Schülerinnen und Schülern im Unterricht erwartet wird: Sie sollen *lernen*; lernen, was die Öffentlichkeit, der Lehrplan, die Schule und wir Unterrichtenden als Zielsetzungen festgelegt haben. Sie sollen - zum Beispiel - das Komma vor dem erweiterten Infinitiv setzen, sie sollen die Intention des Autors in der Kurzgeschichte erkennen, sie sollen veranschaulichende Adjektive in der Erlebniszählung verwenden... In unzähligen Unterrichtsmodellen und -vorbereitungen wird dieses Rollenbild von Lernenden festgeschrieben: Listenmäßig aneinandergereiht erscheinen die Lernziele und modellieren unsere Vorstellung von Schülerinnen und Schülern. Die Lernzieltheorie gibt den legitimierenden Hintergrund; sie verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer darauf, Unterricht als planbares Geschehen zu konzipieren und durchzuführen. Die klaren Zielangaben, mit denen beobachtbare Äußerungen oder Tätigkeiten der Lernenden beschrieben werden, sollen helfen, das erstrebte Endverhalten schrittweise zu erreichen. Und im Gleichschritt gehen - so sollte es jedenfalls sein - die Lernenden den Weg, der ihnen vorgezeichnet ist, bis sie in der Lernzielkontrolle zeigen, daß sie sich angeeignet haben, was man ihnen vermitteln wollte.

Bis in die ständig zunehmenden Verrechtlichungstendenzen im Beurteilungswesen wirkt sich dieses Bild von Lernenden aus: Nur was gelehrt wird, darf geprüft werden; nur was belegbar ist, darf benotet werden. So entsteht ein Druck, die Lernprozesse zu reinigen von den Einflüssen, die von außerhalb der Schule kommen. Es soll ja bewertet werden, was in der Schule beigebracht wird, nicht, was Kinder und Jugendliche sich anderswo aneignen, was sie mitbringen von zu Hause. Es ist ein *entindividualisiertes* Bild von Lernenden, das so entsteht, ein Bild, das sich gut einpaßt in die bürokratischen Strukturen moderner Institutionen. Es vertritt, das sei nicht vergessen, freilich auch einen demokratischen Anspruch auf Chancengleichheit und verkörpert so die Dialektik emanzipatorischer Konzepte, in denen das Postulat der gleichen Rechte für alle in Gleichmacherei umschlagen kann.

Viele von uns haben die Lernzieltheorie, als sie um 1970 ihren Siegeszug antrat, begrüßt, weil sie uns ein Instrumentarium gegeben hat, Lernprozesse durchschaubar zu machen, weil sie unseren Blick gelenkt hat auf das, was die Schülerinnen und Schüler tun sollen. Wir richteten unsere Aufmerksamkeit nun nicht mehr nur auf die Sache,

sondern auf die Tätigkeiten und Verhaltensweisen: Das Erzählen, das Beschreiben, das Erörtern, nicht die Erzählung, die Beschreibung, die Erörterung waren nun Thema unserer didaktischen Reflexion. Diese *Verhaltensorientierung* hat uns die Heranwachsenden als Lernende ins Bild gerückt.

Aber in unseren Köpfen ist noch ein anderes Bild von Lernenden. Wir sehen sie auch als Personen, die mit ihren je eigenen Lebensproblemen in die Schule kommen, und wir wissen, daß ausgetüftelte Lernzielformulierungen den Kindern und Jugendlichen als Individuen nicht gerecht werden können. Deshalb ist gerade die Deutschdidaktik den gleichmacherischen Tendenzen der Lernzieltheorie gegenüber von Anfang an auch kritisch eingestellt gewesen. Und diese Kritik ist mit den Jahren immer allgemeiner geworden. Inzwischen ist unser didaktisches Vokabular wesentlich von Ausdrücken geprägt, die den *personalen* Aspekt im Unterricht betonen. Identitätsentwicklung, Schülerorientierung, erfahrungsorientierter Unterricht sind gängige Hochwertwörter in unseren Publikationen; "personales Schreiben", "kreatives Schreiben", "handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht" sind Strömungen, die den individuellen Ausdruck, die Subjektivität aller Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einfließen lassen möchten. Immer stärker dringen zudem Anregungen aus psychotherapeutischen Ansätzen in den Unterricht ein: Meditation, Phantasiereisen, psychodramatisches Rollenspiel sind besonders auffällige Beispiele.

Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich heute in die Enge gedrängt durch die widerstreitenden Anforderungen, die sich aus dem Lernanspruch und aus der Schülerorientierung ergeben: Ist der Erfolg von Unterricht am Erreichen der gesetzten Lernziele zu messen, oder ist es wichtiger, daß Sonja etwas von ihren Ängsten im Gespräch thematisiert hat, Uwe im Aufsatz seine Fluchtphantasien hat entfalten können und Petra, die dem Unterricht stumm folgt, in der Geschichte den Konflikt mit ihrem Vater wiedergefunden hat? Manchmal geht es wie ein Riß durch die Lehrerin, den Lehrer: Worauf kommt es an, wofür lasse ich den Schülerinnen und Schülern Zeit, wie werde ich ihnen gerecht: Durch planvolles Lehren oder durch Schaffen eines Raums für persönliche Entfaltung? Schule als Lebensraum oder als Lehranstalt, das erscheint als die Alternative. Manchmal hat man den Eindruck, es gebe nur noch diese unüberwindbare Kluft, die Situation sei aporetisch festgefahren und Schule nur noch als *Widerspruch* erfahrbar.

## 2. Neuorientierung durch die kognitive Wende

Man könnte die beiden Bilder von Lernenden, die ich - pointierend und vereinfachend - gezeichnet habe, als Erbe einerseits der siebziger Jahre, des Jahrzehnts der Lernzielorientierung, und andererseits der achtziger Jahre mit ihren Subjektivierungstendenzen bezeichnen. Unser jetziges Jahrzehnt zeigt sich in der Deutschdidaktik zunehmend bestimmt von einer dritten Tendenz, die in gewisser Weise eine Auflösung der herausgestellten Antinomie verspricht: Ich meine die Auswirkungen der *kognitiven Wende* in der Lernpsychologie (vgl. *Groeben & Scheele 1977*).

Die kognitive Lernpsychologie, die den lange herrschenden Behaviorismus zu Grabe getragen hat, richtet ihren Blick nicht in erster Linie auf das, was beim Lernen herauskommen soll, auf das beobachtbare Endergebnis, sondern auf die Lernprozesse, wie sie sich in unserem Gehirn abspielen. Sie begreift dabei das Lernen als *selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit*. Schon Piaget hat in diesem Sinne die Intelligenz als "erfinderisches Denken" charakterisiert, das Strukturen konstruiert und damit Wirklichkeit "organisiert" (und nicht etwa nur "nachahmt") (*Piaget 1974, 30f.*).

Um mich jetzt aber nicht in abstrakter Terminologie zu verlieren - das tut man bei kognitivistischer Argumentation schnell - greife ich eine Erfahrung auf, die viele von Ihnen in diesen Tagen machen. Sie sind in eine fremde Stadt gekommen und müssen sich zurechtfinden. Sie haben wahrscheinlich das Plänchen benutzt, das dem Programm beigeheftet ist, und sich vielleicht auch einen Stadtplan beschafft. Mit solcher Hilfe haben Sie die Wege zum Hotel, zu den Tagungsstätten gesucht. Bald werden Sie nicht mehr für jeden Schritt in dieser Stadt einen Plan brauchen, denn Sie machen sich, indem Sie die Wege suchen, in ihrem Kopf selbst einen Plan. Dieser ist nicht einfach ein Abbild der Straßen, die Sie gegangen sind, und auch nicht ein Abbild des Stadtplanes. Er ist Ihr eigener Plan, Ihre individuelle *kognitive Karte* (vgl. z.B. *Downs & Stea* 1982), Ihre "mental map", wie es in der amerikanischen Forschung heißt, die es Ihnen ermöglicht, sich in Zürich zu bewegen. Auch wenn Sie sich den Weg mündlich haben erklären lassen, merken Sie sich nicht einfach die Worte, sondern bauen die Information in Ihre eigene Vorstellung ein, in der Sie das Gehörte verbinden mit dem, was Sie wahrnehmen. Deshalb dürfte die kognitive Karte eines jeden von Ihnen wieder etwas anders gestaltet sein.

So wie Sie, aktiv sich eine eigene Vorstellung bildend, lernen, sich in Zürich zurechtzufinden, müssen wir uns alle Lernprozesse vorstellen. Wenn ein Kind lernt, Doppelkonsonanten zu schreiben, dann speichert es nicht einfach ein Abbild der gesehenen Wörter in seinem Kopf ab, und es merkt sich auch nicht einfach eine Regel. Es schafft sich selbst ein inneres Modell, unterstützt durch die Beobachtung des Geschriebenen und die Anweisungen der Lehrperson. Dieses Modell ist weder verbaler noch visueller Natur, sondern am ehesten als operationale Verknüpfung kognitiver Elemente, als selbst hergestellte *neuronale Vernetzung* zu beschreiben.

Im Sinne der kognitiven Lernpsychologie ist es die Aufgabe von uns Unterrichtenden, diese *innere Aktivität der Lernenden zu stimulieren*. Fast täglich können wir im Unterricht beobachten, daß wir diesem Grundprinzip nicht gerecht werden - z.B. wenn wir versuchen, im Rechtschreibunterricht eine Regel ohne Berücksichtigung des Vorwissens zu vermitteln und dann feststellen, daß die Schülerinnen und Schüler anschließend nicht weniger, sondern u.U. sogar mehr Fehler als vorher machen. Ein Unterricht, der nicht die innere konstruktive Aktivität stützt, sondern etwas aufpfropft, stört und verunsichert die inneren Prozesse, z.B. die eigene Regelbildung der Lernenden.

Wir überschütten die Lernenden mit zu vielen Regeln, Merkmalslisten und Kategorisierungen und stellen zu wenig Material für eigene Beobachtungen zur Verfügung, ermuntern zu wenig die *individuellen Lernwege* und opfern die geistige Vielfalt, die in einer Klasse durch die vielen Schülerköpfe vorhanden ist, einer vermeintlich lerneffizienten Monokultur.

Aus der Antinomie zwischen Lernziel- und Schülerorientierung kann die kognitive Lernpsychologie herausführen, weil sie eine Reihe von Gegensätzen, die die Vorstellung von Unterricht prägen, auflöst. Das läßt sich am besten am Unbehagen zeigen, das viele gegenüber den subjektivistischen Tendenzen der jüngeren Deutschdidaktik empfinden. Sie sehen das Lernen einer "Anregungs- und Anmutungsdidaktik" (Friedrich 1993,95) geopfert, die ihr Ziel erreicht sieht, wenn die Heranwachsenden "sich einbringen" und "aus sich herausgehen" (wie die zeittypischen Modewörter heißen). In kognitivistischer Sicht jedoch ist jedes Lernen *aktive Konstruktion*, nicht bloße Übernahme von Information oder Aneignung einer Verfahrensweise, und schließt deshalb die Inanspruchnahme des Subjekts ein. Am Beispiel gezeigt: Die in der Literaturdidaktik verbreitete Vorstellung, man könne und solle in spontane, subjektive Erstrezeption und objektivierende Analyse trennen, ist fragwürdig, weil die Erstrezeption ebenso wie die Interpretation Konstruktion des Verstehenden ist, d.h. zugleich subjektiv und durch den Gegenstand bestimmt. Im Grunde wissen wir ja alle, daß bei

gelingendem Unterricht in die erarbeitete Interpretation oftmals wesentlich mehr subjektive Betroffenheit eingeht als in die Erstrezeption, die viel eher klischeegesteuert ist, d.h. sich auf den Abruf medienvermittelter Assoziationen beschränkt und sich dadurch als außengesteuert erweist.

Der neue Blick, den uns die kognitive Wende verschafft, läßt sich besonders prägnant an der Schreibforschung zeigen, und zwar am Begriff des *kommunikativen Schreibens*. Ich gehe darauf im Sinne eines veranschaulichenden Beispiels ein. Wir wissen, daß die kommunikative Aufsatzdidaktik der 70er Jahre den Sender-Empfänger-Bezug in den Mittelpunkt des Interesses gerückt hat. Sich an einen bestimmten, realen Adressaten zu richten oder sich zumindest einen solchen vorzustellen ist als entscheidende Hilfe für das Schreiben erkannt worden. Der kommunikative Situation kam damit eine Schlüsselrolle zu. Wenn heute jedoch jemand wie Thomas Jechle (1992) eine Untersuchung über das kommunikative Schreiben verfaßt, dann interessiert er sich nicht so sehr für den (realen oder vorstellbaren) Adressaten und die möglichen Schreibsituationen, sondern für die kognitive Fähigkeit der Schreibenden, die Perspektive des Adressaten beim Schreiben zu berücksichtigen. Der Blick hat sich von der äußeren Determination des Schreibprozesses auf die inneren Bedingungen verlagert. Dadurch erfolgt ein Anschluß an die Forschungen zur sozialen Kognition, wie sie Flavell (1975), Selman (1984) und andere entwickelt haben. Verallgemeinernd könnte man damit sagen: Von einem an den Aufsatzgattungen orientierten Unterricht über die Didaktik des kommunikativen Handelns sind wir heute beim Schreiben als kognitivem Prozeß angelangt, oder, im Hinblick auf das Vortragsthema formuliert: Die Gegenstandsorientierung ist abgelöst worden von einem Bild des Lernenden als eines kommunikativ Handelnden, und dieses Bild hat seinerseits einem Blick ins Innere der Lernenden Platz gemacht.

Ähnliche Akzentverschiebungen können wir in der gegenwärtigen Deutschdidaktik allenthalben beobachten, man denke an die Forschungen zur Ontogenese der *Sprachbewußtheit*, der *linguistic awareness*, die für die nächsten Jahre einen wesentlichen Schub in der Grammatikdidaktik erwarten lassen (vgl. z.B. Eisenberg & Klotz 1993); man denke an die überaus spannenden Forschungen zum *Schriftspracherwerb*, die uns die geistige Aktivität der "Kinder auf dem Weg zur Schrift" (Brügelmann 1989) ganz neu sehen gelehrt haben; man denke an die *Erzählforschung*, die uns zeigt, daß sich das Kind im Erzählen Welt und Biographie erschafft...

Bei diesen Entwicklungen ist es allerdings nicht so wie bei der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren, daß programmatisch ein neues Konzept durchgesetzt würde. Es handelt sich um eine viel stillere Entwicklung, die bei einigen, die zu ihr beitragen, sogar ohne ausdrücklichen Bezug auf den Kognitivismus erfolgt. Zum Teil dringt das neue Denken auch gar nicht über die Kognitionspsychologie ein, sondern über Theorienansätze wie die *Systemtheorie* (Luhmann 1984) oder den Radikalen *Konstruktivismus* (Schmidt 1987, Watzlawick 1985), die ihrerseits von der Kognitionspsychologie beeinflusst sind. Und dann ist es wohl auch eine innere Logik, die unser didaktisches Denken von der Gegenstandsorientierung über die Verhaltensorientierung zum Blick auf das Innere der Lernenden hintreibt. Man könnte, an der Literaturdidaktik exemplifiziert, die Entwicklung an den folgenden drei chronologisch geordneten Fragestellungen veranschaulichen: Was ist der *Bildungswert* eines Werkes? Wie sollen die Schülerinnen und Schüler mit einem Text *umgehen*? Was spielt sich *im Kopf* der Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit einem Text ab (vgl. Grzesik 1990)?

Uns Deutschdidaktikern erscheint im übrigen manches an der kognitiven Wende gar nicht so neu; wir mochten dem in der Lernpsychologie lange Zeit herrschenden behavioristischen Ansatz nie so recht folgen, weil er uns die Lernprozesse im sprachlichen und literarischen Bereich keineswegs überzeugend erklären konnte. Traditionen der

*Bewußtseinsphilosophie* und der *Gestalttheorie*, die heute unter kognitivistischem Vorzeichen neu aktiviert werden, sind für uns immer lebendig geblieben. Wie sich das kognitivistische Interesse bei uns gerade auch mit klassisch-humanistischen Traditionen verbinden kann, zeigt sich etwa am neuen Interesse, das heute Wilhelm von Humboldts dynamische Auffassung von Sprache als *energeia* und nicht als *ergon* findet.

### 3. Folgerungen für die Deutschdidaktik in 7 Thesen

Ich will nun nicht den mannigfachen Einflüssen nachgehen, die das neue Bild der Lernenden bestimmen, sondern auf einige Folgerungen hinweisen, die für die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts zu ziehen sind. Dabei soll deutlich werden, daß die kognitive Wende nicht einfach nur die Antinomie zwischen lernzielorientiertem und subjektorientiertem Ansatz zu überwinden vermag, sondern daß sie neue *Herausforderungen für die Unterrichtspraxis* mit sich bringt. Ich gliedere meine Überlegungen in 7 Punkte, die nicht eine systematische Abfolge darstellen, sondern als Schlaglichter auf Problemaspekte zu verstehen sind, die mir besonders interessant erscheinen.

#### 3.1 Perspektivenübernahme als kognitive Grundfähigkeit

Der Blick auf die inneren geistigen Prozesse der Lernenden läßt uns in neuer Weise kognitive Grundfähigkeiten erkennen. Ich habe oben im Zusammenhang mit den Hinweisen auf die Schreibdidaktik schon den Bezug zur sozialen Kognition angesprochen: Um dem kommunikativen Anspruch des Schreibens gerecht zu werden, muß sich der Schreibende die Perspektive des anderen vergegenwärtigen können. In der Sozialpsychologie spricht man in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit der *Perspektivenübernahme*. Sie erweist sich nun nicht nur in der Schreibdidaktik, sondern auch in den anderen Arbeitsbereichen immer mehr als eine der zentralen Fähigkeiten, die im Deutschunterricht entfaltet werden. Sie ist unverzichtbarer Bestandteil auch in der mündlichen Kommunikation, denn auch da sind wir darauf angewiesen, die Versteheperspektive des Angesprochenen zu berücksichtigen. In der Literaturdidaktik wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ebenfalls immer mehr als grundlegendes Ziel gesehen, weil Literatur wie kein anderes Medium den Menschen dazu anhält, andere Erfahrungsweisen nachzuvollziehen - emotional und gedanklich. Bis in die spezifischen Ausdrucksmittel literarischer Sprache hinein - ich denke z.B. an erlebte Rede, (inneren) Monolog, Bewußtseinsstrom - zeigt sich, daß Literatur perspektivisches Verstehen erfordert und ausbildet.

Die Perspektivenübernahme ist, um mit Piaget, dem wichtigsten Ahnherrn der Kognitionspsychologie, zu sprechen, Teil der Dezentrierung, der Überwindung von Egozentrik, die dem Menschen von Geburt an als Grundaufgabe in der je eigenen Schaffung von Welt und Identität gestellt ist. Der kognitive Blick auf Lernprozesse ermöglicht es uns, die fachspezifischen Lernprozesse in ihrem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Menschen zu sehen. Die Perspektivenübernahme gehört zu unseren fachspezifischen Inhalten, zur Kommunikation und zur Literatur, aber sie ist zugleich eine *Entwicklungsaufgabe* des Menschen überhaupt. Worauf es im Deutschunterricht ankommt, läßt sich in solchem Horizont wesentlich stringenter und für die Öffentlichkeit einleuchtender darlegen, als wenn man gegenstandsbezogen fragt: "Wieviel Grammatik braucht der Mensch", oder: "Brauchen wir einen Kanon literarischer Werke?". Es geht nicht um Quantitäten, sondern um die Entfaltung der inneren Verarbeitungsprozesse. Die Perspektivenübernahme ist eine Fähigkeit, für die der Deutschunterricht in besonderem Maße zuständig ist.

### 3.2 Metakognition

Eine zweite kognitive Grundfähigkeit, die seit einigen Jahren immer mehr Berücksichtigung findet, ist die *Metakognition* (vgl. z.B. Winter 1992). Der Begriff, erst in den 70er Jahren aufgekommen, hat in der Forschung der 80er Jahre seinen Siegeszug angetreten. Der Begriff läßt sich mit dem der Metakommunikation vergleichen, der uns aus der kommunikativen Didaktik vertraut ist; er bezeichnet sozusagen die kognitive Voraussetzung der Metakommunikation: Über Kommunikation, also veräußerlichte Gedanken, zu sprechen impliziert, daß man über Gedankliches nachzudenken vermag. Es zeigt sich hier einmal mehr, wie durch die kognitive Wende kommunikative Begriffe einer Verinnerlichung unterliegen: Das Interesse verlagert sich von der Metakommunikation auf die Metakognition (wobei übrigens als Bindeglied in neueren Publikationen oft der Begriff der Metasprache auftaucht).

Lernpsychologisch wichtig ist die Einsicht, daß erfolgreiches Lernen Metakognition voraussetzt; denn Lernen als konstruktive Tätigkeit des Subjekts besteht wesentlich darin, daß das Subjekt an seinen eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gedanken arbeitet, und das schließt ein, daß es über sie nachdenkt. In diesem Sinne kann man von *Selbststeuerung* beim Lernen sprechen und damit von der Fähigkeit, eigene Gedanken zu überprüfen - z.B. grammatische Annahmen durch operationale Verfahren. Wenn wir Schülerinnen und Schülern helfen wollen, Selbststeuerung beim Lernen zu realisieren, dann müssen wir sie sehr viel mehr, als dies in der Regel geschieht, dazu anhalten, Analyse- und Interpretationsstrategien auf eigene Gedanken, Assoziationen, Ideen anzuwenden. Z.B. muß das Nachdenken über Sprache, das den Schriffterwerb begleitet und über das, u.a. von Mechthild Dehn (1985), so viel Interessantes zu Tage gefördert worden ist, gezielt unterstützt werden.

Ebenso sollte, um einen ganz anderen Arbeitsbereich anzusprechen, Interpretation im Literaturunterricht nicht nur heißen, aus dem Text immer mehr herauszuholen, sondern, *am eigenen Verstehen zu arbeiten*, also sich zum Beispiel Rechenschaft darüber abzulegen, warum man von einem Text befremdet ist. Man mag hier vielleicht einwenden, das habe die Rezeptionsästhetik schon lange gelehrt. Das ist zum Teil richtig. Aber allzu oft stehen sich in der Unterrichtspraxis subjektive Konkretisation und objektivierende Interpretation unvermittelt gegenüber, und erst in jüngerer Zeit mehren sich die Unterrichtsmodelle, in denen - z.B. durch produktive Aufgaben als Einstieg in die Beschäftigung mit einem Textproblem - das Nachdenken über die eigenen Empfindungen und Gedanken, die man zu einem Text entwickelt, zu einem Hauptbestandteil des Unterrichts wird.

In ähnlicher Weise halten wir in der neueren Rechtschreibdidaktik die Schülerinnen und Schüler dazu an, *über ihre eigenen Rechtschreibstrategien nachzudenken*, z.B. über Analogieschlüsse, die sie ziehen. Bei sog. "intelligenten" Fehlern, wie wir heute gerne sagen, also z.B. bei Übergeneralisationen, erkennen sie dann, daß sie etwas Richtiges gedacht haben, und begreifen die eigene Strategie und die erwartete Norm, statt nur ein Versagen bestätigt zu bekommen. Fehler können so zur Lernchance werden.

Diese metakognitiven Strategien, die wir immer stärker in unseren Unterricht einbringen, zeigen, wie einseitig der oft gegenüber der neueren Deutschdidaktik erhobene Subjektivitätsvorwurf ist. Das Ernstnehmen des Lernenden als Subjekt meint in kognitivistischer Sicht nicht, daß man sich mit Gefühlsausdruck und beliebigen Phantasien begnügt; es meint vielmehr, daß sich das Denken der Lernenden nicht nur auf Sachverhalte, die außerhalb des Subjekts liegen, beziehen soll, sondern *reflexiv* auf die eigenen Imaginationen, Emotionen und Gedanken.

Daß Metakognition im Unterricht und besonders auch im Deutschunterricht eine so große Rolle spielt, hat nicht zuletzt mit dem Phänomen der *Schriftlichkeit* zu tun. Schrift fordert Metakognition heraus, weil man im Schreiben seine Gedanken und Gefühle vergegenständlicht, zu ihnen in Distanz tritt und über sie nachdenken kann. Wir erkennen heute immer deutlicher, daß Schule, die ja nach wie vor eine schriftorientierte Institution ist, mit der Schrift nicht nur einen Code vermittelt, der Gesagtes verschlüsselt, sondern daß Schriftlichkeit ein eigenes Modell des Zugangs zur Welt darstellt. So schauen sich Kinder, die viel lesen, auch Fernsehsendungen anders, reflektierter an; beim Lesen lernt man eben nicht nur das Entziffern und Verarbeiten schriftlicher Information, sondern das Nachdenken über Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken (vgl. *Hurrelmann* 1994).

Wie die Perspektivenübernahme erweist sich so die Metakognition als eine der grundlegenden Entwicklungsaufgaben des Menschen und zugleich als fachspezifisches Anliegen des Deutschunterrichts, der Sprache als Medium der Reflexion zum Gegenstand hat.

Man kann, weil das Beispiel aktuell ist, in diesem Zusammenhang auf den sensationellen Erfolg von Jostein Gaarders Jugendroman *"Sofies Welt"* (*Gaarder* 1993) verweisen. Die schlichte Frage "Wer bist Du?" löst in diesem Buch das philosophische Nachdenken aus - und eine der Raffinessen von Gaarders "Roman über die Geschichte der Philosophie" liegt darin, daß der Leser oder die Leserin sich bei der Darstellung einer philosophischen Position jeweils überzeugt sieht, aber dann durch das Nachdenken zur nächsten Stufe der Philosophie gelangt und so das eigene Denken immer neu korrigiert. Das Buch ist nicht nur eine Darstellung der Geschichte der Philosophie, sondern es setzt Nachdenken über Ich und Welt und auf immer neuer Stufe ein Nachdenken über das eben Gedachte in Gang. Die Hauptfigur, die vierzehnjährige philosophische, das Denken liebende Sofie ist so etwas wie die Verkörperung jenes Bildes von Lernenden, das uns der Kognitivismus nahelegt. Der Erfolg des Buches hängt vielleicht nicht zuletzt damit zusammen, daß diese Vorstellung von Lernen heute in der Luft liegt.

### 3.3 Lehren als Begleiten von Lernprozessen

Meine dritte These bezieht sich, wie die folgenden, stärker auf unterrichtsmethodische Aspekte.

Wenn wir in kognitionspsychologischer Sicht das Lernen als selbstgesteuerte innere Tätigkeit auffassen, dann können wir die Schülerinnen und Schüler nicht einfach als diejenigen betrachten, denen wir etwas beizubringen haben. Maria Montessori, deren Pädagogik nicht zufällig in den letzten Jahren wieder so viel Aufmerksamkeit findet, formuliert den Kerngedanken ihrer Pädagogik mit den Worten der Kinder, nämlich mit dem Satz: "Hilf mir, es allein zu tun." (*Montessori* 1980, 274). Wir sollten von Instruktoressen zu *Begleitern von Lernprozessen* werden.

Ich nehme zur Veranschaulichung ein Beispiel, das ich bei Ute Andresen (1986, 114) gefunden habe. Sie berichtet von Jan, der gerade schreiben gelernt hat und die folgende Geschichte verfaßt:

Mama ging mit Kindchen spazieren. Kindchen sah eine Blumenvase und schmiß sie um. Mutter schimpfte. Ende

Ute Andresen als Lehrerin wies Jan darauf hin, daß hier einmal "Mama" und einmal "Mutter" stehe. Aber Jan bestand auf seiner Version - und so ließ Ute Andresen ihn - zum Glück. Beim Nachdenken über den Text, so wie Jan ihn haben wollte, fällt mir auf, daß der Wechsel von "Mama" zu "Mutter" in der Tat eine Funktion hat: Mama

spaziert mit dem Kind, Mutter schimpft - Nähe und Distanz ist mit der Wortwahl ausgedrückt.

Allzuoft oktroyieren wir den Kindern unbedacht, was unserer eigenen Vorstellung entspricht, und bemühen uns nicht, zu verstehen, was Kinder und Jugendliche zum Ausdruck bringen. Hier in der Schweiz und inzwischen schon über sie hinaus ist in den letzten Jahren ein Begriff gebräuchlich geworden, der sehr treffend sagt, worauf es im Aufsatzunterricht ankommt: Man spricht hier von *Schreibberatung* (Ruf 1985). Unterrichten als Beratung - das ist eine Vorstellung, die in kognitivistischer Sicht zu einem Grundmodell werden sollte: Wir beraten die Heranwachsenden in ihrem Lernen und schaffen Situationen, in denen sie sich gegenseitig beraten können, und halten sie damit zugleich dazu an, metakognitiv den eigenen Lernprozeß zu verfolgen, also sozusagen sich selbst zu beraten. Vor allem die Grundschuldidaktikerinnen haben auch methodische Modelle dazu entwickelt, ich denke zum Beispiel an die Schreibkonferenzen (z.B. Spitta 1992) - wir können für alle Klassenstufen daraus lernen.

### 3.4 Individuelle Lernwege

Die vielleicht größte Herausforderung der kognitiven Lernpsychologie sehe ich darin, daß sie - konsequent umgesetzt - den Schülerinnen und Schülern individuelle, *je unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse* zugesteht. Denn wenn Lernen eigenaktives Konstruieren ist, dann kann nicht bei allen das gleiche Resultat herauskommen. Eben dies wird in gängigen Unterrichtsplanungen mit den gleichen Lernzielen für alle jedoch vorgetäuscht. In Wirklichkeit ist es so, daß selbst da, wo das äußere Ergebnis einheitlich zu sein scheint, bei den Schülerinnen und Schülern ganz Unterschiedliches abgelaufen sein kann.

Ich nehme ein einfaches Beispiel, das bei Lehrerinnen und Lehrern des dritten bis sechsten Schuljahres so überaus beliebte Erzählenlassen von *Bildergeschichten*: Es scheint ganz klar, was es hier zu lernen gibt, und deshalb tut man sich bei der Benotung auch weniger schwer als zum Beispiel bei freien Aufsätzen. Der kognitivistische Blick (also wenn wir nicht nur auf das Äußere schauen) kann uns aber zeigen, daß ganz Unterschiedliches gelernt wird. Da gibt es das phantasiebegabte Kind, das lernt, seine Phantasie zu zügeln, weil es sich ja an die Bilder zu halten hat (so wird es in der Regel verlangt). Dann gibt es das andere Kind, das noch kaum in der Lage ist, eine Erzählung als Text mit fortlaufender Zeitstruktur zu gestalten. Für dieses Kind ist die Bildergeschichte ein Hilfe, einen Erzählfortgang sprachlich herzustellen. Dann gibt es das Kind, das zwar Erlebniserzählungen schreiben kann, aber noch Schwierigkeiten hat, sich von der eigenen Perspektive zu lösen; dieses Kind lernt bei der Bildergeschichte, von eigener Erfahrung abzusehen. Und schließlich hat vielleicht selbst dasjenige Kind, dem wegen bloßer Aneinanderreihung von Bildbeschreibungen ein Mißerfolg bestätigt wird, etwas gelernt, weil es sich nämlich in der genauen Beobachtung geübt hat... Ich brauche die Reihe nicht fortzusetzen. Sie erkennen das Prinzip: Der kognitivistische Blick ist nicht auf das äußere Resultat, sondern auf die inneren Prozesse gerichtet und erkennt dort eine Vielfalt, angesichts deren die Auffassung, alle Kinder sollten in der gleichen Stunde das gleiche lernen, illusionär erscheint.

In diesem Licht wird selbst eine mit so guten Absichten verknüpfte Konzeption wie die des zielreichenden Lernens fragwürdig: Wir sollten nicht die Forderung aufstellen, der Unterricht müsse so gestaltet werden, daß alle Schülerinnen und Schüler das gesetzte Lernziel erreichen; wir sollten Situationen schaffen, die vielfältige *Lernmöglichkeiten* eröffnen und so den Lernenden die Gelegenheit bieten, ihren eigenen Weg zu gehen. Wir brauchen eine Unterrichtsplanung, bei der einkalkuliert wird, daß, um es mit dem kognitivistischen Modell von Selektion und Konstruktion auszudrücken, die

Schülerinnen und Schüler aus unserem Angebot je Unterschiedliches selegieren und sich ihre eigenen Vorstellungen konstruieren.

Vielleicht denken Sie, bei einer solchen Konzeption würde Ihnen als Lehrenden der Boden unter den Füßen weggezogen. Artet ein solches Vorgehen nicht in willkürlichen Individualismus aus, der jede unterrichtliche Verständigung unmöglich macht? Aber denken wir wieder an unsere eigenen Erfahrungen, zum Beispiel an unser Kennenlernen der Stadt Zürich. Jede(r) von uns hat ein irgendwie anderes Bild von Zürich, aber trotzdem könnten wir uns über diese Stadt unterhalten, ja gerade *weil* unsere Bilder sich unterscheiden, ist eine Unterhaltung lohnend. Dies müßte auch für den Unterricht gelten: Er wird als kommunikative Situation, die er ja ist, gerade dort lohnend, wo man *nicht* davon ausgeht, daß in allen Köpfen das gleiche sein soll. Man kann also sagen: Das Ernstnehmen der je individuellen Lernwege - oder noch allgemeiner formuliert: der je individuellen Konstruktion von Wirklichkeit endet nicht im Subjektivismus; denn gerade wegen der Unterschiedlichkeit ergibt sich das Erfordernis der *intersubjektiven Verständigung*. In kognitionsorientierter Sicht ist Unterricht in besonderem Maße ein verständigungsorientierter Unterricht. - Das zeigt sich bei der Schreibberatung z.B. darin, daß Fragen im Vordergrund stehen wie: Wie hast du das gemeint? - Was verstehst du, wenn ich so schreibe? - Wie wirkt es, wenn ich dieses Wort verwende? - Es wird also Bezug genommen auf das, was der Schreiber sich denkt, bzw. gefragt, wie ein Leser oder Hörer einen Text versteht.

Man kann auch sagen, daß mit der neuen didaktischen Orientierung die *Wege* wichtiger werden als die Ziele. Ich drücke es mit einem Bild aus, das hier in der Schweiz besonders paßt. Viele Gipfel der Alpen lassen sich heute bequem in der Gondel erreichen. Sie sind uns als Ziel näher gerückt. Aber die Fahrt mit der Gondel kann nicht das Erlebnis ersetzen, das eine vielstündige Besteigung zu Fuß vermittelt. Im Weg selbst steckt das, was eine Erfahrung prägend macht, nicht das Ziel macht es aus. Beim Unterrichten übersehen wir oft diese Wegqualität.

Die didaktisch-methodische Kunst besteht nicht darin, möglichst effizient zum Ziel zu gelangen, sondern den Weg so zu gestalten, daß die geistigen Kräfte der Schülerinnen und Schüler aktiv werden können. Manchmal sind gerade die Umwege wichtig - beim Sprachlernprozeß zum Beispiel die *Lernersprachen*, wie der Begriff der Fremdsprachendidaktik lautet, der jetzt auch in die Muttersprachdidaktik eindringt (z.B. *Sieber* 1990), also jene Übergangssprachen, die noch nicht der endgültigen Norm entsprechen, aber doch ihre eigene Logik haben. Wer sich bemüht, keinen falschen Satz in der Fremdsprache zu äußern, tut sich mit dem Lernen schwerer als derjenige, der sich erlaubt, seine eigene Lernersyntax und -flexion probeweise zu verwenden. Uns fehlt, außer vielleicht in der Didaktik des Erstschreibens, noch viel an Verständnis für entsprechende Lernersprachen im Muttersprachunterricht, kognitivistisch gesprochen: für die Konstruktionen, die sich Lernende auf dem Weg der Problembewältigung machen.

### 3.5 Grenzen der Beobachtbarkeit

Lernwege sind bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht nur unterschiedlich, sie sind auch nur *teilweise beobachtbar*. Als Deutschlehrende wissen wir das - denn wer wollte schon annehmen, daß alles, was bei einer gelingenden Vermittlung eines literarischen Werkes an Erfahrung und ästhetischem Erleben in den Lernenden entsteht, sichtbar würde. Ja, wir wissen, daß es geradezu widersinnig ist, Betroffenheit, um die es bei der Beschäftigung mit literarischen Texten doch auch geht, zum beobachtbaren Ziel zu deklarieren. Aber die Lernzieltheorie hat uns ein schlechtes Gewissen eingeredet bei einem Unterricht, der nicht auf beobachtbare Ergebnisse zielt.

In kognitivistischer Sicht jedoch ist es selbstverständlich, daß das, was Lernen ausmacht, zunächst eine Angelegenheit der geistigen Verarbeitung ist. Als Unterrichtende tun wir notwendigerweise etwas, was im Unsichtbaren wirkt. Natürlich bemühen wir uns, uns ein Bild zu machen von dem, was aus unseren Lernangeboten in der Verarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler entsteht. Wir beobachten, wir schließen aus Anzeichen, wir vermuten, wir fragen nach - aber wir wissen, daß wir nie genau wissen können, welche Lernprozesse ablaufen. Weil wir die Schülerinnen und Schüler ernstnehmen als Menschen, die sich ihre Welt selbsttätig konstruieren, haben wir einen Respekt von der *irreduziblen Andersheit* des anderen Menschen.

Die Sprache täuscht uns immer wieder, weil die Schülerinnen und Schüler die Worte verwenden, die wir ihnen sagen, und wir dann meinen, sie würden damit auch die Bedeutungen verbinden, die wir den Wörtern zulegen. Ohne Anstrengung unsererseits, verstehen zu wollen, was *hinter* den gesprochenen Worten steht, entnehmen wir ihnen nur das Nachgeplapperte - und dann kommt es schnell so weit, daß die Schülerinnen und Schüler tatsächlich nur noch nachplappern, weil sie die Erfahrung machen, daß in der Schule nichts anderes erwartet wird.

Ich erinnere noch einmal an das Aufsätzchen von Jan; daß hinter dem Wechsel von "Mama" zu "Mutter" ein tieferer Sinn stecken kann, wird uns in der alltäglichen Unterrichtssituation kaum sofort auffallen, und vielleicht ist meine Interpretation sogar eine Überinterpretation. Ich weiß es nicht. Mit solchem Nicht-Wissen muß ich leben; es macht mich vorsichtig gegenüber allzu schnellem Urteilen, und es macht zugleich den Umgang mit jungen Menschen für mich spannend.

### 3.6 Modellierung der Wirklichkeit durch Sprache

Mit meiner sechsten These möchte ich die *Leistung von Sprache* noch näher ins Auge fassen. Sprache garantiert nicht Bedeutung und ist nicht Abbild, aber sie ist ein wesentliches Medium, mit dessen Hilfe sich die Menschen ihre Welt geistig modellieren. Davon ist in der Unterrichtswirklichkeit oft wenig zu spüren, obschon es doch gerade Aufgabe des Deutschunterrichts sein müßte, diese modellierende Kraft von Sprache zum Bewußtsein zu bringen. Es werden z.B. literarische Epochenbegriffe vermittelt, als wenn die Epochen in der Wirklichkeit einfach aufzufinden wären, statt zu verdeutlichen, daß diese Begriffe ein Mittel sind, sich die Literaturgeschichte zu strukturieren. Oder wir tun so, als sei eine Gegenstandsbeschreibung ein Abbild, statt zu zeigen, daß wir beschreibend etwas statisch Gegebenes in Sukzession auflösen und daß wir dabei abstrahieren und generalisieren.

Oder, um es noch einfacher zu sagen: Es ist ein Unterschied, ob ich behaupte, die Sprache bestehe aus Sätzen, oder ob ich deutlich mache, daß man den Fluß der Sprache (z.B. beim Schreiben) in Sätze zu unterteilen pflegt. Ebenso ist es ein Unterschied, ob ich sage, ein Text müsse kohärent sein, oder ob ich, wie Markus Nussbaumer kürzlich verdeutlicht hat (in *Eisenberg & Klotz* 1993, 72), darauf hinweise, daß der Text im Leser eine kohärente Vorstellung ermöglichen soll.

Wir ontologisieren ständig, wo wir das Bewußtsein für den *konstruktiven Charakter von Begriffen und von Sprache* vermitteln könnten. Gewiß kommen wir nicht darum herum, im tagtäglichen sprachlichen Umgang Formulierungen mit ontologischen Fehlschlüssen zu verwenden. Das ist rationell und insofern sinnvoll. Aber der Deutschunterricht sollte immer wieder ein Bewußtsein dafür schaffen, daß Sprache nicht Abbild von Wirklichkeit ist. Gelegenheiten gibt es dafür genügend, sie müssen nur wahrgenommen werden.

### 3.7 Überwindung der Antinomie von Emotion und Kognition

Es könnte scheinen, daß ich mit der kognitivistischen Argumentation die Schülerinnen und Schüler nur als denkende Wesen im Auge habe. Das liegt daran, daß der Begriff Kognition traditionell meist als Gegensatz zum Begriff der Emotion gesehen wird. Von der Bloomschen Lernzieltaxonomie kennen wir z.B. die Unterteilung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele. Der Kognitionsbegriff ist in den letzten Jahren jedoch *erweitert* worden, weil eine Zwei- oder Dreiteilung der Komplexität psychischer Prozesse nicht gerecht wird. Selbst in der Gehirnhemisphärenforschung, die die gedanklichen Prozesse der linken und die emotionalen der rechten Gehirnhälfte zugeschrieben hat, betont man heute immer mehr die Wechselwirkungen oder, wie die Neuropsychologie sagt, die *Vernetzungen* (vgl. Neumann 1992). Wir können heute nicht mehr davon ausgehen, daß zum Beispiel bei der Lösung eines grammatischen Problems die emotionale Ebene keine Rolle spiele; auch sie ist betroffen, und sei es, daß sie unterdrückt wird. Das gleiche gilt für die Körperempfindungen oder die Vorstellungskraft.

Ich erlaube mir, dazu ein persönliches Lernerlebnis zu erzählen. Es bezieht sich auf den Mathematikunterricht, an dem nicht gerade mein Herz hing und von dem ich viel, wohl das meiste vergessen habe. Aber unvergessen ist mir ein Ahaerlebnis, das beim Lösen einer komplexen Aufgabe plötzlich eintrat. Mir ging unvermutet auf, daß das Lösen einer solchen Aufgabe eigentlich der Wanderung durch eine Landschaft gleiche: Man sucht sich den Weg in dem Gelände, das oft unübersichtlich ist, und es geht gar nicht nur um das Ziel, sondern eben um dieses Erlebnis, sich einen Weg zu bahnen. - Ist das ein emotionaler Zugang zur Mathematik gewesen, weil die gedankliche Arbeit zum gefühlsmäßigen Erlebnis wurde? Oder ein imaginativer Zugang, weil ich mir das abstrakte mathematische Problemlösen als Weg durch die Landschaft vorstellte, oder ein körperlicher, weil ich die geistige Tätigkeit wie ein Wandern empfand? Die Frage ist nicht beantwortbar, aber sicher kann man sagen, daß hier - augenblickshaft und zugleich als dauerhafte bleibende Erkenntnis - eine Vernetzung von Erfahrungsbereichen stattgefunden hat.

Solche vernetzenden Lernerfahrungen sind kaum planbar, aber wir sollten Unterricht mehr darauf anlegen, daß sie eintreten können. Sie werden heute immer wichtiger, weil die *Reizüberangebote in der modernen Medienwelt* einerseits den Heranwachsenden ein überreiches Erfahrungspotential zur Vernetzung anbieten, andererseits das Gehirn sich vor der Überfülle abschottet und, zum Schutz vor Überforderung, die Vernetzung verweigert. Die verschiedenen Wahrnehmungskanäle enden dann sozusagen in lauter von einander getrennten Sackbahnhöfen. Uns wird als Lehrenden manchmal fast erschreckend bewußt, daß uns unsere Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Subjekte faßbar sind: Sie sind nicht nur in ihrer Aufmerksamkeit zerstreut, sogar ihre Identität scheint sich zerstreut zu haben. Nun gibt es wohl nicht den festen Ort des Ich im Menschen, aber es gibt die synthetisierende Tätigkeit des menschlichen Geistes oder, neuropsychologisch ausgedrückt, es gibt die neuronale Vernetzung im Gehirn; wo diese aufhört, ist kein Subjekt mehr wahrnehmbar.

Nicht Gefühl gegen Verstand oder umgekehrt, nicht Phantasie gegen Logik oder umgekehrt sind die Alternativen, die zu diskutieren sind, sondern die Vernetzung ist das Erfordernis, das sich uns stellt. Lineare Unterrichtsmodelle, die zum Beispiel von der Anschauung zur Abstraktion oder von der Assoziation zur Analyse fortschreiten, reichen dafür nicht aus; die didaktische Kunst besteht in der Inszenierung eines *vielseitigen Wechselspiels*, in dem begriffliche Klassifizierung und anschauliche Vorstellung, Empfindung und gedankliche Strukturierung, mechanisches Üben und verweilendes Nachsinnen mannigfach aufeinander bezogen werden.

## 4. Gefahren der kognitiven Wende

Ich bin am Ende meiner 7 Thesen angelangt, aber noch nicht am Ende meines Ausführungen. Es bleibt mir, einen kritischen Rückblick auf meine Ausführungen zu werfen.

Durchaus etwas einseitig und pointiert habe ich auf die kognitive Wende und damit implizit an vielen Stellen auch auf konstruktivistische Auffassungen Bezug genommen. Manches ließe sich auch in anderer Terminologie ausdrücken - und in der Tat ist vieles, was in neuem Gewand erscheint, gar nicht so neu. Wer sich z.B. in der Literaturdidaktik schon längere Zeit mit wissenssoziologischen oder rezeptionsästhetischen Annahmen beschäftigt hat, findet viel Bekanntes in der kognitivistischen Argumentation wieder. Es ist jedoch durchaus auch eine Aufgabe von Wissenschaft, die alten Fragen und Antworten aus neuer Perspektive zu überprüfen und damit Bekanntes zu revidieren, aber auch zu präzisieren und ggf. zu bestätigen. Ich meine, dem kognitivistischen Paradigma kommt diese Funktion durchaus zu.

Hinweisen möchte ich abschließend auf die *Gefahren*, die mit dem neuen Paradigma verbunden sein können. Der Behaviorismus hatte die Seele des Menschen als black box behandelt. Der Kognitivismus dagegen interessiert sich genau für das, was sich in dieser black box abspielt; er versucht sozusagen, mit Scheinwerfern hineinzuleuchten. Er erobert (dieses Verb verwende ich mit Absicht) ein neues Gebiet und erweist sich damit als Teil des fortschreitenden Zivilisationsprozesses, der immer weitere Bereiche aufklärt (wie die Biologie zur Zeit die Welt der Gene). Jede Erkundung eines Terrains bringt es mit sich, daß dieses Terrain besetzt, organisiert, verwaltet, kolonialisiert und ausgebeutet wird. Das ist der Prozeß der *Dialektik der Aufklärung*.

So müssen wir uns fragen, ob nicht auch wir dabei sind, das Innere unserer Schülerinnen und Schüler zum Zwecke der Beherrschung in den Griff zu nehmen. Der Kognitivismus wirkt oft schon durch seine Sprache verräterisch; da ist von "Strategien" die Rede, von "Operationen", von "Taktiken": ein fast kriegerisches Vokabular zur Erkundung der psychischen Prozesse - ich habe mich bemüht, möglichst wenig von dieser Terminologie in meine Ausführungen aufzunehmen. Ist es nicht so: Wir möchten eine terra incognita besetzen, wir versuchen, mit immer feineren Unterscheidungen das, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Inneren tun, in Einzeloperationen aufzuschlüsseln. Der kognitivistische Zugriff droht dadurch unversehens in eine neue *Verwaltung des Geistes* unserer Heranwachsenden umzukippen, eine Verwaltung, die das Bisherige weit hinter sich lassen könnte.

Diese Gefahr ist nur zu bannen, wenn man nicht vergißt, daß sich der Geist des anderen Menschen nie ganz erfassen läßt, weil er nichts Bestehendes ist, sondern Aktivität. Es gibt die *irreduzible Andersheit*, die wir respektieren müssen. Das muß bis in die Alltagspraxis der Schule hinein Maxime sein. Wo wir die Andersheit nicht mehr gelten lassen, z.B. vergessen, daß wir nie genau wissen können, was eine Schülerin, ein Schüler mit einer Aussage meint, machen wir den anderen Menschen zu unserem Bild. Der kognitivistische Blick vermittelt uns beides: Ein besseres Verständnis für das, was die konstruktiven Verarbeitungsprozesse im Inneren von Lernenden sind, aber auch das Bewußtsein, daß der andere ein anderer bleibt.

Bilder von Lernenden - ja, es sind Bilder, nur Bilder, *hinter* denen erst die wirklichen Menschen sind. Die Bilder können wir analysieren, über sie können wir debattieren, mit den *Menschen* aber, also auch mit den Schülerinnen und Schülern, haben wir uns zu *verständigen*.

## Literatur:

- Andresen, U. (1986<sup>2</sup>) *So dumm sind sie nicht: von der Würde der Kinder in der Schule*. Weinheim: Quadriga. - Brügelmann, H. (1992<sup>4</sup>) *Kinder auf dem Weg zur Schrift - eine Fibel für Lehrer und Laien*. Bottigkofen: Libelle. - Dehn, M. (1985) Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. *Diskussion Deutsch*, 81, 25-51. - Downs, R.M. & Stea, D. (1982) *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row. - Eisenberg, P. & Klotz, P. (Hrsg.) (1993) *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett. - Flavell, J.H. u.a. (1975) *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz. - Friedrich, B. (1993) Die "kommunikative Wende" in der DDR. Vorhaben und Verwirklichungen. In E.K. Paefgen & G. Wolff (Hrsg.), *Pragmatik in Sprache und Literatur*. Tübingen: Narr. - Gaarder, J. (1993) *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. München: Hanser. - Groeben, N. & Scheele, B. (1977) *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff. - Grzesik, J. (1990) *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett. - Hurrelmann, B. (1994) Leseförderung. In *Praxis Deutsch*, 127 (im Druck). - Jechle, Th. (1992) *Kommunikatives Schreiben: Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr. - Luhmann, N. (1984) *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Montessori, M. (1980) *Kinder sind anders. Il Segreto dell'Infanzia*. Frankfurt: Ullstein. - Neumann, O. (1992) Zum gegenwärtigen theoretischen Umbruch in der Kognitionspsychologie. In *Merkur* 46, 514-525. - Piaget, J. (1974) *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Fischer. - Ruf, U. (1985) Vom Umgang mit Schülertexten. Schreibberatung aus Lesersicht. In *Texte schreiben. Beiträge zum Deutschunterricht (II)*. Zürich: Schweizerische Lehrerzeitung. - Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1987) *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Selman, R.L. (1984) *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Sieber, P. (1990) *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Aarau: Sauerländer 1990. - Spitta, G. (1992) *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor. - Watzlawick, P. (Hrsg.) (Neuauf. 1985) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben*. München: Piper. - Winter, A. (1992) *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr.

## An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen - einige Streiflichter

Albert Bremerich-Vos

*Zur Fachdidaktik Deutsch gehört auch die Hochschuldidaktik. Um sie ist es merklich still geworden, obwohl die Debatte um die "Qualität der Lehre" Konjunktur hat. Begreift man als "Richtziel" des hochschulischen Lehr-Lern-Prozesses, daß die Studierenden lernen sollen, mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Institution in lehrender Absicht mit Sprache und Literatur umzugehen, dann kann man die hochschulische Lehr-Lern-Kultur als Modellsituation begreifen, als Muster für einen Prozeß, an dem die Studierenden später nicht mehr als Lernende, sondern als Lehrende teilnehmen werden.*

*Will man diesen Prozeß beschreiben, dann bieten sich die in der Tradition der Hermeneutik ausgebildeten Kategorien an, aber auch die begrifflichen Mittel der kognitiven Lernpsychologie. Entgegen einem verbreiteten Vorurteil werden im Rahmen der kognitiven Lerntheorie auch emotionale und motivationale Komponenten berücksichtigt, und gerade in letzter Zeit betont man auch im "Psychologemilieu" die Relevanz der Spezifik des Lerngegenstandes. Die Chancen für eine engere Kooperation stehen also nicht schlecht, wenn auch zu bedenken ist, daß es hier um verschiedene Fachkulturen geht, deren Vermittlung keine bloß "technische" Aufgabe sein kann.*

*Daß sich aus einer solchen Vermittlung für die Fachdidaktik aussichtsreiche Perspektiven ergeben können, soll am Beispiel der Lernstrategien ansatzweise gezeigt werden. Dieses Konzept dürfte einmal zum besseren Verständnis von Aspekten des hochschulischen Grammatikunterrichts beitragen und zum anderen zu einer Versachlichung von Kontroversen im Bereich der Literaturdidaktik führen.*

### 1. "Qualität der Lehre" - und die Deutschdidaktik?

Die "Qualität der Lehre" an den Hochschulen ist ein Thema, mit dem man zur Zeit in Deutschland mehr als nur ein Fachpublikum von HochschuldidaktikerInnen erreicht. Die "Ranking"-Publikationen in "Spiegel" und "Stern" fanden große Aufmerksamkeit, und an einer Reihe von Hochschulen sind Formen studentischer Veranstaltungskritik mittlerweile institutionalisiert. Man streitet sich darüber, ob diese Art der Thematisierung von Lehre den Standards empirischer Sozialforschung genügt, und macht sogar juristische Argumente geltend, wonach es sich hier um eine Beeinträchtigung der Lehrfreiheit handle. In diesem Kontext kommt ein anderes Instrument zu Ehren, das sogenannte Lehrportfolio, das als "teaching dossier" vor allem in Kanada und den USA entwickelt wurde. Hier dokumentiert der Hochschullehrer seine Lehrleistung selbst, indem er seine "Lehrphilosophie" beschreibt, Lehrinhalte und Methoden benennt und Anstrengungen zur Verbesserung seiner Lehrpraxis namhaft macht. Das Portfolio soll im Rahmen von kollegialen Gesprächen und - vor allem - bei Berufungen eine Rolle spielen. In einer vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Studie heißt es, die Anstrengungen, die man günstigerweise dokumentieren solle, könnten z.B. darin bestehen, daß man *FachdidaktikerInnen* hospitieren lasse und sie bitte, den eigenen Unterricht zu evaluieren (von *Queis* 1993, 28). Man sieht uns also offensichtlich als Experten für Hochschulunterricht an. Das soll uns

zunächst einmal recht sein. Unter uns gefragt: Haben wir dieses Ansehen aber auch verdient? Ich meine, daß Zweifel angebracht sind. An den Debatten zur Evaluation der Lehre sind wir mit eigenen Untersuchungen nämlich nicht beteiligt (vgl. *Ermert* 1992, *HIS* 1992, *Rau* 1993). Die letzte *große* Veröffentlichung zum Thema "Hochschuldidaktik 'Deutsch'", herausgegeben von Norbert Hopster, stammt, wenn ich recht sehe, aus dem Jahr 1979. Sieht man von Publikationen im Rahmen der institutionalisierten Hochschuldidaktik ab, dann sind seither nur einige wenige Aufsätze erschienen, die man als Beiträge der Fachdidaktik zum Thema ansehen kann. In Heft 4 der "Neuen Sammlung" von 1991 macht Jürgen *Gidion* z.B. darauf aufmerksam, daß im Gefolge der Bildungsexpansion immer mehr Studierende Germanistik wählen, denen ein eher bildungsbürgerlicher Habitus abgeht, die kaum noch auf Bildung durch Wissenschaft, sondern auf Berufsbildung durch Studium setzen. In demselben Heft schreibt Klaus *Bayer* (1991, 532): "Viele Studenten haben z.B. im Bereich der schriftlichen Kommunikation oder der Grammatik die Ziele nie erreicht, die sie, glaubte man den wohlklingenden, in Wirklichkeit aber hochstaplerischen Richtlinien und Lehrerhandbüchern, bereits mit Abschluß der zehnten Klasse hätten erreicht haben müssen. In schulischen Unterrichtspraktika der letzten Jahre ergibt sich nicht selten die groteske Situation, daß Schüler der Orientierungsstufe oder der Realschule den unterrichtenden Deutschlehrerstudenten intellektuell, sprachlich und im Bereich grammatischen Wissens überlegen sind, daß das Mißverhältnis für alle Beteiligten offensichtlich und nur mit viel Taktgefühl zu überspielen ist" (Ebd., 539). Für ihn ist es kein Wunder, daß sich "ein Teil gerade der wissenschaftlich ambitionierteren Hochschullehrer verzweifelt um Versetzung aus dem pädagogisch-didaktischen Fachbereich" (ebd., 527) bemühe. Wer dennoch bereit sei, "die unzureichende schulische Vorbereitung zähneknirschend hinzunehmen und die Studenten mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand dort abzuholen, wo sie stehen ...", könne erleben, wie sie zu anderen, weniger "anstrengenden" Kollegen abwanderten. Darüber hinaus müsse er sich die Frage stellen, ob er im Bemühen nachzuholen, "was die Gymnasiallehrer versäumt haben", "nicht seine eigentliche Bestimmung als Hochschullehrer verfehlt" (Ebd., 536).

Bei der Lektüre dieses Textes kamen mir Gespräche mit Kollegen in den Sinn, die Ähnliches äußerten, und ich erinnerte mich daran, wie manche im Rahmen der Auflösung von Pädagogischen Hochschulen entdeckt hatten, daß sie eigentlich - um die alte, mißverständliche Opposition zu bemühen - *Fachwissenschaftler*, nicht *Fachdidaktiker* seien. Dachte und fühlte ich selbst nicht ähnlich? Bestand die "eigentliche Bestimmung" des Hochschullehrers, von der *Bayer* etwas pastoral spricht, im Hinblick auf die Lehre für mich nicht wenigstens in einer Einführung in Chomskys Grammatiktheorie? Stattdessen befaßte ich mich mit Schulgrammatik, mit Wortarten und Satzgliedern im einfachen und zusammengesetzten Satz. Das warf auf der einen Seite gegenüber einem Gymnasiallehrer keinen Distinktionsgewinn ab und schien auf der anderen Seite den Eindruck der für die Fachwissenschaft zuständigen Kollegen zu nähren, Didaktik sei nichts anderes als die *Trivialisierung* eines Stoffs, für den eigentlich sie zuständig sind.

Es geht also um die Frage, wie wir uns als FachdidaktikerInnen im sozialen und kulturellen Feld der Hochschule, im "Streit der Fakultäten" sozusagen, verorten. 1971 bereits haben *Bourdieu* und *Passeron* zur hochschulischen Kommunikation vor allem in den Kulturwissenschaften Thesen vorgestellt, die wie ein Kommentar zu *Bayer* gelesen werden können, sozusagen als Kontrastprogramm. Sie machen nämlich ein "pädagogisches Mißverständnis" zwischen Lehrenden und Studierenden aus, das nicht etwa temporär ist, sondern eine beherrschende Rolle spielt. Die Professoren, so ihre auf französische Verhältnisse gemünzte These, produzieren immer wieder Anspielungen, verweisen eher dunkel auf bildungssprachliche Traditionen, die "man" zu kennen habe. Damit setzen sie ein Einverständnis über die Sache, insbesondere eine gemeinsame,

"kultivierte" Einstellung zur Sprache voraus, eine Annahme, die für viele, insbesondere bildungsferne Studenten kontrafaktisch ist. Wenn diese Studenten nun mit "Wiederkäuen" (*Bayer*) reagieren, dann bringen die Professoren das nicht mit ihrer eigenen Rolle in der pädagogischen Kommunikation in Verbindung, sondern schreiben es auf das (Minus-) Konto der studentischen Begabung. Die Studenten ihrerseits klagen nicht ein, was einzig rational wäre, nämlich eine "Senkung des Emissionsniveaus". Sie denken "nicht daran, den professoralen Monolog zu unterbrechen, wenn sie ihn nicht verstehen, weil jener Teil ihrer selbst, der der Logik der Situation gehorcht, sie immer daran erinnert, daß sie gar nicht da sein dürften, wenn sie nicht verstehen" (*Bourdieu & Passeron* 1971, 107). Insofern gebe es ein geheimes Einverständnis, eine "Komplizenschaft" zwischen Lehrenden und Lernenden, die einer Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses hinderlich sei.

Im folgenden möchte ich ein Stück weit ausloten, wie wir als Lehrende an einer solchen Verbesserung mitwirken können. Das setzt voraus, daß wir - wie vielleicht *Bayer* - keine Ohnmachtsgefühle kultivieren. Allmachtsgefühle sind natürlich auch nicht am Platz, worüber uns nicht zuletzt die kognitivistische Lerntheorie belehrt, die den "Eigensinn" der Lernenden betont.

## 2. Richtziele "Kommunikation über Sprache und Literatur" und "Selbststeuerung"

Von Verbesserung kann nur sprechen, wer von Zielen ausgeht. Auch die Frage nach den Zielen des hochschulischen Lehr-Lern-Prozesses im Feld der Fachdidaktik hat zur Zeit keine Konjunktur. Ich möchte aber auf einen Vorschlag hinweisen, den *Hubert Ivo* vor kurzem gemacht macht. Obwohl die Fachdidaktik Deutsch eigentlich eine Bindestrich-Disziplin ist, sollte sie seiner Ansicht nach - auch aus Gründen, die mit Macht zu tun haben - als Teil der Germanistik firmieren. Aus dieser institutionellen Zuordnung darf aber keine Gegenstandszentrierung resultieren. Wer als Ziel des Lehramtsstudiums nur die Aneignung von Wissen in Sachen Sprache und Literatur nennt, greift systematisch zu kurz. *Ivo* schlägt vor, sich an Handlungen zu orientieren, die für zukünftige Lehrer charakteristisch sind. Die Zieldimension läßt sich dann so beschreiben: Man soll lernen, mit anderen in einer Institution in lehrender Absicht über Sprache und Literatur zu reden. "Mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Literatur Gespräche führen und sie zur schrift- bzw. hochsprachlichen Norm hinführen und sich über sie verständigen. Theoriegeleitetes Durchdenken der Voraussetzungen und Bindungen dieser Handlungen (institutionenorientiert) und ihrer spezifischen Zielgerichtetheit in der Schule (personenorientiert) bestimmt diesen ... Bereich des Studiums" (*Ivo* 1991, 35).

Zu lernen ist also nicht nur die Aneignung von "Sachen", sondern das Kommunizieren über Sachen in Institutionen. Damit erscheint die hochschulische Kommunikation über Sprache und Literatur als Modellsituation, als Muster für einen Prozeß, an dem die Studierenden später nicht mehr als Lernende, sondern als Lehrende teilnehmen werden. Wie und wozu sollen sie dann lehren? Antworten auf diese Fragen werden zur Zeit vor allem im Rahmen der kognitiven Lern- und Entwicklungspsychologie formuliert, aber auch - worauf ich hier mit besonderem Nachdruck hinweisen möchte - im Kontext der Tätigkeitstheorie, für die Namen wie *Wygotski*, *Leontjew*, *Dawydow*, *Galperin* und *Lompscher* stehen.

Es geht nicht darum, diese Modelle in die Fachdidaktik zu *importieren*. Sie sind hier längst heimisch, und zwar besonders prägnant in unseren Verlautbarungen zum Grundschulunterricht. Ich nenne einige Stichwörter, die uns allen als Hochwertwörter

geläufig sind. Man propagiert offenen Unterricht, wendet sich gegen "Trichterpädagogik", macht z.B. gegen den einheitlichen Fibeltrott die Heterogenität des Vorwissens der SchülerInnen und die Vielfalt der Lernwege und -strategien geltend. Fehler sollen nicht primär als Abweichungen von einer Norm interessieren, sondern im Rahmen individualisierter Fehlerdiagnose als "Fenster" verstanden werden, durch das individuelle kognitive Strukturen erkennbar sind. SchülerInnen bilden, so heißt es weiter, oft unabhängig von der Lehrintention "innere Regeln" aus, die zu verstehen seien. So soll, auf einen Nenner gebracht, Lehren mehr und mehr zur Lernprozeßhilfe werden; als Lehrerin möge man sich primär als *Moderatorin* begreifen, nicht als jemand, der Lernprozesse *steuert*. Kurz: *Selbstgesteuertes Lernen* sei anzubahnen.

Ich lasse hier beiseite, daß es durchaus Stimmen gibt, die dem damit angedeuteten mainstream mit Skepsis begegnen. *Wenn* er als mainstream richtig beschrieben ist, dann liegt die Frage nahe, inwieweit die damit angedeutete Art des Lernens derzeit an der Hochschule gelehrt und gelernt, d.h. nicht als Stoff angeeignet, sondern praktiziert wird. Vor Jahren erörterte man unter dem Stichwort "heimlicher Lehrplan", was Studierende *tatsächlich* lernen, wenn sie in "Frontalvorlesungen" von den Vorzügen der schulischen Gruppenarbeit hören. Analog kann heute gefragt werden, was sie über Selbststeuerung wirklich lernen, wenn die Strukturen so sind, daß sie Selbststeuerung nicht begünstigen. Anders gefragt: Was können wir dazu beitragen, daß sich die Lernbedingungen entsprechend ändern? Was hindert uns?

Die Frage ist möglicherweise falsch gestellt, weil die Lehrpraxis, die im übrigen ja gerade hier in der Schweiz in institutioneller Hinsicht viele Gesichter hat, kaum dokumentiert ist. Ihre Berechtigung einmal vorausgesetzt: Was uns hindert, dürfte einmal mit den hinreichend bekannten Charakteristika der Massenuniversität zu tun haben, zum anderen mit unserer, d.h. der Lehrenden, durchschnittlichen Lernbiographie, in der Lehrende, die sich als "Prozeßhelfer" verstanden, normalerweise nicht vorkamen. Hinderlich ist wohl auch der Bindestrich-Charakter unserer Disziplin. Deutschdidaktik figuriert an den meisten Standorten als eine Teildisziplin der Germanistik, und die meisten von uns sind entsprechend fachlich sozialisiert. Obwohl Linguistik und Literaturwissenschaft als Bezugsdisziplinen längst so weit ausdifferenziert sind, daß auch "harte", "quantitative" empirische Verfahren als Teil des Methodenarsenals akzeptiert sind, begreift sich das Gros der GermanistInnen und auch der DidaktikerInnen nach wie vor als HermeneutikerInnen, ein Begriff, der von vielen *in Opposition* zu "EmpirikerIn" verwendet wird. Im Rahmen der kognitiven Psychologie aber, in der das begriffliche Netz zur Modellierung des Lehr-Lern-Prozesses primär konstruiert wird, verfährt man durchgängig empirisch. Insofern dürfte die These kaum übertrieben sein, daß man als Didaktiker an (mindestens) zwei Fachkulturen teilhat und insofern ein Bewußtsein disziplinärer Identität nur schwer ausbilden kann. Das Mißtrauen gegenüber "den Empirikern" und ihren Befunden begünstigt also womöglich die Tendenz, dem psychologisch grundierten Konzept der Selbststeuerung mit Mißtrauen zu begegnen.

### 3. Lernstrategien

Vor einiger Zeit konnte man noch mit Recht behaupten, die kognitiven Psychologen nähmen die Spezifik sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse nicht zur Kenntnis. Davon kann nicht mehr die Rede sein. Insbesondere zum Thema "Lernen mit Texten" sind zahlreiche Studien erschienen. Man hebt auch verstärkt nicht mehr nur auf die kognitive, sondern auch auf die emotionale und motivationale Dimension des Lernens ab, z.B. auf das Interesse, und kommt dabei zu Konklusionen, die uns als Fachdidaktikern nur recht sein können. Interessen, so etwa Andreas *Krapp*, "sind immer auf einen bestimmten Sachverhalt, ein Thema oder einen Inhalt gerichtet. Auf diese Weise wird der

fundamentalen Einsicht Rechnung getragen, daß sich das Lehr-Lerngeschehen umso exakter beschreiben und erklären läßt, je spezifischer die jeweiligen Inhalte berücksichtigt werden. ... Die Forschung muß in den einzelnen empirischen Analysen dem jeweiligen Inhaltsaspekt gerecht werden und die Erhebungsmethoden darauf abstimmen" (Krapp 1992, 41f.). Hier kann sich also ein fruchtbarer Dialog anbahnen.

Thema eines solchen Dialogs sollte m.E. vor allem *ein* Fokus der gegenwärtigen Lehr-Lern-Forschung sein, die sogenannten *Lernstrategien*. Was man darunter zu verstehen hat, ist nicht eben klar und in Teilen umstritten. Joachim Lompscher versteht unter Lernstrategien "mehr oder weniger komplexe, bewußt oder unbewußt eingesetzte Vorgehensweisen zur Erreichung von Lernzielen. Sie kennzeichnen Sequenzen von Lernhandlungen ... . Kognitive, metakognitive, emotionale u.a. Komponenten bilden dabei eine Einheit." (Lompscher 1993, 9) Um Metakognitives - Denken über das eigene Denken - geht es z.B., wenn ich darüber nachsinne, daß ich Sprachaufgaben gut, mathematische Aufgaben dagegen weniger gut löse, daß mir bildliche Vorstellungen eher leicht fallen, daß mein Gedächtnis diese oder jene Spanne hat, daß ich mir schematische Darstellungen von fiktionalen oder expositorischen Texten besonders gut merken kann usw. Hand aufs Herz: Wissen Sie auch nur von einigen Ihrer Studierenden, welche Selbstauskünfte sie hier geben würden?

Strittig am Strategiebegriff ist u.a., ob auch unbewußte Anteile angenommen werden sollen, wie die Beziehungen zwischen dem Wissen, daß es Strategien gibt, und der Bereitschaft, sie in neuen Situationen anzuwenden, beschaffen sind, und - vor allem - was es mit der *Bereichsspezifität* von Strategien auf sich hat. In vielen Schulen macht man mittlerweile "Lerntechniken" zum Thema, unter dem Titel "Lernen des Lernens" erscheinen populäre Bücher, in denen die gängigen Topoi vom lebenslangen Lernen, von der immer schnelleren Entwertung alter Wissensbestände bemüht werden. Man setzt, z.B. in Ausbildungsverordnungen, auf "Schlüsselqualifikationen" etwa im Bereich des Problemlösens und der Arbeit mit Texten und unterstellt damit als unproblematisch, daß Fähigkeiten gelernt werden können, die als "Schlüssel" zu *vielen* Inhaltsbereichen gelten können, in diesem Sinn also unspezifisch sind. Demgegenüber kann auf Befunde hingewiesen werden, wonach spontaner Strategietransfer selten ist und bei Experten im Vergleich mit Novizen inhaltspezifisches Wissen für die Lösung des jeweiligen Problems eine entscheidende Rolle spielt, während allgemeine Strategien nur wenig zur Problemlösung beitragen. Man spricht von einem Bandbreite-Genauigkeits-Dilemma: "Allgemeine Strategien tragen zur Lösung eines konkreten Problems zumeist nur wenig bei; jene Strategien, die einen großen Beitrag leisten, sind selten allgemein" (Mandl & Friedrich 1992, 18).

Nun kann man mit der Rede von "allgemein" vs. "konkret" (im Sinne von "besonders") in fachdidaktischer Perspektive zunächst nicht viel anfangen. Was mich als Sprachdidaktiker interessiert, ist die Frage, ob ich für *die* Klassen von Aufgaben, die im Bereich "Reflexion über Sprache" normalerweise eine Rolle spielen, diejenigen kognitiven Prozesse identifizieren kann, die für das Zustandekommen einer guten Leistung verantwortlich sind. Das mag man *rationale* oder auch logische Aufgabenanalyse nennen, von der die *empirische* Aufgabenanalyse zu unterscheiden ist. Auf diese Weise gelange ich vielleicht zur Definition von Strategien, d.h. zur Bestimmung der kognitiven Operationen, die den aufgabenspezifischen Prozeduren übergeordnet sind und einen guten Teil des *ganzen* Aufgabenfeldes abdecken. Lehrt man dann diese Strategien, dann ist dafür die Grundlage "die in vielen Untersuchungen bestätigte Erkenntnis, daß gute Lerner bzw. gute Problemlöser im Vergleich zu weniger guten sich tatsächlich in Ausmaß und Qualität des Strategieeinsatzes unterscheiden ..." (Friedrich & Mandl 1992, 26).

### 3.1 Lernstrategien I: Schulgrammatik im hochschulischen Lehr-Lern-Prozeß

Ich möchte das bislang Angedeutete anhand von Erfahrungen im Bereich der Lehre, und zwar der Schulgrammatik, ein wenig vertiefen. Ich hoffe, daß ich auf diese Weise etwas beitragen kann zur Erklärung bzw. - bescheidener - zum Verständnis des immer wieder zu beobachtenden Sachverhalts, daß die Studierenden einen Strategietransfer, der normalerweise ohnehin sehr voraussetzungsreich ist, kaum zuwege bringen. Dabei kann ich allerdings noch nicht über eine Trainingsstudie berichten, die den in der "anderen", der Psychologen-Kultur gängigen Standards empirischer Arbeit genügt. Bei der Schulgrammatik geht es im wesentlichen um Wortarten- und Satzgliedlehre im Kontext des einfachen und zusammengesetzten Satzes, darüber hinaus um Rudimente von Textlinguistik. Strategien, die im Rahmen der hier üblicherweise formulierten Aufgaben eine große Rolle spielen, müssen nicht erst entdeckt werden. Es handelt sich vor allem um das Arsenal der linguistischen Operationen oder auch Proben, die in manchen Darstellungen schlicht die Glinz-Proben heißen: Verschiebe-, Ersatz-, Klang-, Umformungs-, Tilgungsprobe. Zunächst ging es darum, anhand von Aufgaben aus dem Spektrum der Sekundarstufe I festzustellen, ob und gegebenenfalls welche Strategien die Studierenden bereits verwendeten und was sie über diese Strategien sagten. Sie sollten also Aspekte ihrer Lernbiographie thematisieren. Die meisten erinnerten sich allenfalls an die sogenannten W-Fragen, also eine Form der Ersatzprobe; die anderen Operationen waren ihnen zunächst weder handelnd noch in der Erinnerung präsent. Einige glaubten dann doch, Erinnerungsspuren ausmachen zu können. Man habe - so die vielfach geteilte These - wohl vergessen, weil Grammatik zwar immer einmal wieder, aber nicht kontinuierlich "dran" gewesen war. Darüber hinaus war auffällig, daß sich auf Anheb kaum jemand daran erinnerte, im Unterricht über Lernmotive gesprochen zu haben, über das Wozu expliziten grammatischen Wissens. Insgesamt herrschten eher reproduktive Lernkonzepte vor: Man beschrieb sich selbst als wenig neugierig in Sachen Spracherkundung; daß man sich selbst Lernziele setzen kann, hatten die wenigsten erfahren. Man lernte eben, wenn die Lehrerin dazu aufrief. Konstruktive Lernkonzepte, sozusagen Alltagspendants zu den normativen Leitvorstellungen der kognitiven Lernpsychologie (die Lehrperson allenfalls als "Hebamme", Verantwortlichkeit des Lernenden usw.), wurden nur von einer sehr kleinen Minderheit vertreten.

Was die Zieldimension betrifft, die für die Ausbildung eines Lernmotivs zentral ist, so habe ich den Studierenden im wesentlichen drei Handlungsfelder schmackhaft zu machen versucht, die allesamt auf Schrift bezogen sind und im Rahmen von Rezeption und Produktion von Texten eine Rolle spielen: textanalytische Tätigkeiten, z.B. im Kontext des Interpretierens syntaktisch komplexer Texte und der Stilanalyse, wobei es auch - etwa im Umfeld des Revidierens - um eigene Texte geht. Das gilt auch für das dritte Feld, die Orthographie, insbesondere die für viele Studierende notorisch schwierige Zeichensetzung. (Wenn ich recht sehe, dann hat die enge Verknüpfung von Grammatik und Orthographie in der ehemaligen DDR - anders als bei "uns" - schon seit langem eine bedeutende Rolle gespielt.)

Zunächst wurde nun deklaratives Wissen zur jeweiligen Strategie bzw. Operation vermittelt, wobei auch auf die in den gängigen Einführungen in die Linguistik üblichen Einwände hingewiesen wurde. Dann wurde anhand von prototypischen Aufgaben geübt, und zwar verteilt, nicht massiert. Ich präsentierte mich als Modell, gab zunächst selbst korrigierendes Feedback, das dann auf die Gruppe und schließlich auf den einzelnen selbst überging. Die externe Unterstützung wurde also zugunsten selbstgesteuerten Strategieeinsatzes zurückgenommen. Dabei wurden die Aufgaben, jedenfalls dem Anspruch nach, den Prototypen immer unähnlicher. Beim kognitiven Kartieren des Grammatiklandes sollte ein graphisches Schema helfen. Die Wortarten z.B. wurden so präsentiert, daß morphologische Merkmale hierarchisch am höchsten plaziert

waren, gefolgt von syntaktischen und semantischen, die z.B. bei der Subkategorisierung der Adverbiale eine Rolle spielen. Die Aufgaben wurden so gewählt, daß die Frage, ob sich die Bedeutung der Sätze jeweils änderte oder nicht, zunächst als leicht beantwortbar erschien. Auch Beispiele für syntaktische Mehrdeutigkeit vom Typ "Ich komme mit meiner Mutter aus Hamburg" wurden gemeistert, die Bedeutungsunterschiede konnten recht schnell verbalisiert werden. Anders verhielt es sich mit Exempeln wie "Die Katze auf der Matte miaut" und "Die Katze miaut auf der Matte". Man war froh, daß man den Unterschied zwischen Adverbial als selbständigem Satzglied und Attribut als Satzgliedteil begriffen hatte. Die *Explikation* des Bedeutungsunterschieds machte den meisten aber große Schwierigkeiten. Hier geht es ja u.a. um die Konstruktion von Kontexten, in denen dieser Satz fungieren könnte, z.B. als Antwort auf eine Frage, um Thema und Rhema, um das Konzept der Informationsstruktur (nach dem Motto "bekannt vor neu" oder "niedriger vor höherem Informationswert"). "Am Ende" landete man bei Problemen wie dem, ob Konstruktionen wie "Sie ihn auch" im Deutschen Sätze genannt werden dürfen und worin letztlich der Unterschied zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität besteht. Bei den "Königsaufgaben", nämlich der grammatischen Analyse von nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Texten, ging es z.B. darum, in einem narrativen Text die für die Zeit- und lokale Referenz wesentlichen sprachlichen Mittel zu identifizieren oder in primär argumentativen Texten die Kausalverknüpfungen zu untersuchen. Solche Aufgaben sind typisch für den sogenannten integrativen Ansatz. Dabei wurde eine "Beschränktheit" syntaxzentrierter Analyse deutlich. Es ist eben das eine, ein kausales Satzgefüge als solches zu identifizieren, und ein anderes, zu beurteilen, ob die kausale Relation zu Recht besteht. Dafür braucht man einschlägiges *Weltwissen*. Es stellte sich überdies heraus, daß das begriffliche Instrumentarium in vielen Fällen eindeutige Entscheidungen nicht erlaubte. War z.B. etwas als Adverbiale oder als präpositionales Objekt zu klassifizieren? Das hängt von der Wertigkeit des Verbs ab, aber ob es sich um eine zwar nicht obligatorische, aber doch wenigstens fakultative Ergänzung oder nur um eine Angabe handelt, ist manchmal objektiv kaum entscheidbar. (Hans *Glinz* spricht hier deshalb auch von präpositionalen Kasus.) Und noch schlimmer: Wenn ich die beiden Sätze habe "Ich lebte in Paris, danach ein Jahr in Aachen. In Paris fühlte ich mich wohler.", kann ich dann nicht mit guten Gründen "in Paris" als *temporales* Adverbiale klassifizieren? Schnelle Antworten auf solche Fragen, die bei zunehmender Komplexität der Aufgaben geradezu unvermeidlich sind, hat man m.E. nicht zur Verfügung. Ist das aber ein Unglück? Ich habe den Eindruck, daß viele Studierende das so sehen. Begreift man die Textanalyse als Problemlösungsprozeß, in dessen Verlauf es immer wieder zu Ist-Soll-Vergleichen, im Jargon: zu Kontrollprozeduren, kommt, dann hat es den Anschein, als definierten diese Studierenden das Soll sozusagen zu rigide. Das hat, so meine derzeitige Vermutung, damit zu tun, daß sie einzelne Begriffe und begriffliche Strukturen im Licht einer Abbildtheorie interpretieren: Demnach fällt ein Etwas eindeutig unter einen Begriff, oder es fällt nicht darunter, wird ein "Feld" von einem Begriffssystem "vollständig" erfaßt oder aber gar nicht. Im negativen Fall kann man den Gebrauchswert der Begrifflichkeit getrost als gering ansehen. Ich versuche - *Wittgenstein* ist hier übrigens ein guter Ratgeber -, dieser Abbildversion eine handlungstheoretisch fundierte gegenüberzustellen. Dabei soll u.a. deutlich werden, daß Begriffsbildung zweckrelativ ist, daß Tiefe und Differenziertheit der Begrifflichkeit auch auf argumentativ motivierten *Entscheidungen* beruhen, die so, aber auch anders hätten ausfallen können. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, diese mit den normalen Lernbiographien offensichtlich nur schwer in Einklang zu bringende handlungstheoretische Version möglichst *gedächtnisfreundlich* zu präsentieren, bin ich auf das Fischernetz als *Lernmetapher* gestoßen. Das Netz ist Resultat von *Arbeitshandlungen*, es bildet nicht ab. Ist es weit geknüpft, schlüpfen kleine Fische - sagen wir einmal: verschiedene Unterarten der Partikeln - durch die Maschen, ist das Netz - d.h. das Begriffsnetz - eng geknüpft, muß

man mehr daran arbeiten, fängt aber auch das kleine Getier. So weit, so gut. Begünstigt diese Metapher auf der anderen Seite nicht vielleicht die Vorstellung, sprachliche Phänomene seien wie Naturobjekte gegeben?

Wie dem auch sei. Nach einigen Anläufen in verschiedenen Seminaren und Vorlesungen habe ich immer noch den Eindruck, daß viele die grammatische Analyse für allzu voraussetzungsreich halten. Ob man im anspruchsvollsten Fall, d.h. bei unbekanntem Texten, mit dem Resultat zufrieden sein kann, hängt in ihrer Perspektive weithin von Glück ab. Der Text erscheint entweder als "dankbar" für eine grammatische Analyse, oder man hat eben Pech gehabt. Sollte diese Diagnose stimmen, was ich nicht mit Bestimmtheit sagen kann, dann ist die Wahrscheinlichkeit eines Strategietransfers auf neue Fälle wohl eher gering. *Aebli* und *Ruthemann* haben mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Bereitschaft, Strategien in neuen Situationen anzuwenden, in dem Maß variiert, in dem man den Lernerfolg auf die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse, Charakteristika der Aufgabe, Anstrengung oder Glück zurückführt (*Aebli & Ruthemann* 1987, 49). Es müßte also gezeigt werden, daß die Studierenden selbst es sind, die den Erfolg bewirken, und der Erfolgsmaßstab sollte, auf eine vage Formel gebracht, nicht rigide, sondern realistisch sein. Was das *im Detail* heißen kann, wäre im Rahmen von empirischer Forschung und im kollegialen Austausch über Lehrerfahrungen zu ermitteln.

### 3.2 Lernstrategien II: Reduktive und elaborative Strategien beim Lernen mit Texten, zugleich ein Beitrag zu einer Kontroverse in der gegenwärtigen Literaturdidaktik

Ich komme jetzt zu Strategien, die zwar mit den linguistischen Operationen verwandt sind, anders als diese in der Psychologie aber seit geraumer Zeit eine große Rolle spielen. Es handelt sich um reduktive und elaborative Strategien im Umgang mit Texten. Ich möchte im folgenden erstens darauf hinweisen, daß wir die von den Studierenden *faktisch* praktizierten reduktiven Strategien wohl nicht kennen und insofern wahrscheinlich Chancen einer Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses verspielen. Zweitens möchte ich darauf aufmerksam machen, daß die gemeinhin als "handlungs- und produktionsorientiert" bzw. als "analytisch-interpretierend" bezeichneten Verfahren in der Terminologie der kognitiven Psychologie nicht Alternativen, sondern Varianten elaborativer Strategien sind. Daraus könnte sich für die hochschulische Lehre m.E. eine Art von "Entspannung" ergeben, eine Auflösung der Fronten, die ich als steril ansehe.

Zunächst zu den reduktiven Strategien: Beim Lernen mit Texten reduzieren wir die Informationsfülle, indem wir z.B. zusammenfassend paraphrasieren, Graphiken anfertigen und dergleichen. Den Prozeß der Bildung von Makrostrukturen beschreiben die meisten, indem sie Texte als Reihen von Propositionen, d.h. letztlich nichtsprachlichen Prädikat-Argument-Strukturen, ansehen, auf die sogenannte Makroregeln angewandt werden. So verfährt auch Helmut Felix *Friedrich* vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen. Er lehrte eine Gruppe von Jurastudierenden im 1. und 2. Semester vier Makroregeln nach Teun *van Dijk*, und zwar die Tilgung irrelevanter Informationen, das Auswählen relevanter Informationen, das Generalisieren (über Argumente und/oder Prädikate hinweg) und das Konstruieren, d.h. das Formulieren sogenannter thematischer Sätze in eigenen Worten, z.B. des Themas eines Absatzes. Eine zweite Gruppe von Studierenden erhielt darüber hinaus noch Training in der Analyse der Darstellungsstruktur expositorischer Texte, z.B. im Erkennen allgemeiner Aussagen, Beispiele, Vergleiche, Evaluationen, Begriffsexplikationen. Eine dritte Gruppe, die Kontrollgruppe, übte auch, aber nicht mit Hilfe gelehrter Strategien. Die Zuordnung zu den drei Gruppen erfolgte nach Zufall. Wie gingen nun die Mitglieder der drei Gruppen

mit für alle neuen Texten um? Das Ergebnis überrascht auf den ersten Blick: "Die Versuchspersonen, die keine explizite Strategieinstruktion erhielten, sondern nur geübt haben, geben im Durchschnitt in ihren Zusammenfassungen mehr relevante Bedeutungseinheiten des Originaltextes wieder als die Versuchspersonen, die explizite Strategieinstruktion erhielten ..." (Friedrich 1992, 207). Läßt man das Problem, wie denn die "relevanten Bedeutungseinheiten" des Textes sozusagen ein für allemal zu bestimmen sind, außer acht, dann kann man fragen: Ist damit gezeigt, daß das inhaltliche Vorwissen im Verein mit der Fähigkeit, aus Texten Schlüsse zu ziehen, einen stärkeren Einfluß auf die Kriteriumsleistung hatte als die beiden Trainingsvarianten, also das Training der vier Strategien für die erste Gruppe und die Übung dieser Strategien plus Übung im Erkennen der Darstellungsstruktur expositorischer Texte bei der zweiten Gruppe? Vielleicht. Plausibel ist aber auch eine zweite Interpretation: Demnach verfügen alle Studierenden bereits über einschlägige reduktive Textverarbeitungsstrategien, aber nur die Mitglieder der dritten Gruppe können sie "frei" praktizieren. Die anderen sind durch das Training genötigt, ihre vielleicht nicht "optimalen", aber doch vertrauten Strategien durch neue zu ersetzen. Das bewirkt vielleicht Unsicherheit, und entsprechend fallen die Leistungen aus.

Ich erwähne dieses Experiment hier, weil es auch die Frage nahelegt, was wir über die von den Studierenden *tatsächlich* praktizierten reduktiven Textverarbeitungsstrategien wissen. Mit Recht setzen wir darauf, daß sie über *irgendwelche* reduktiven Strategien bereits verfügen. Wir machen sie aber wohl nicht zum Gegenstand der Lehre. Daß die eine oder andere Strategie nicht zielführend ist, erfahren die Studierenden so oft erst im nachhinein, z.B. dann, wenn es wie neulich wieder bei mir darum geht, ihnen retrospektiv mangelhafte Prüfungsvorbereitung zu attestieren.

Zu den elaborativen Strategien: Von den reduktiven unterscheidet man elaborative Verarbeitungsstrategien, wobei die Grenzen porös und Kombinationen die Regel sind. Bei Elaborationen geht es, abstrakt gesprochen, darum, neues Wissen an die bestehende kognitive Struktur zu assimilieren. Elaborationen sind z.B. Verknüpfungen in Form von bildhaften Vorstellungen, Verknüpfungen mit persönlichen Erfahrungen und/oder Sachwissen, Verknüpfungen mit einem "von außen" herangetragenen kritischen Maßstab, Paraphrasierungen (vgl. Mandl, Friedrich, Hron 1993, 153, Grzesik 1990). Ich will hier nicht auf die schwierige Frage eingehen, ob und wie man vom Autor intendierte Inferenzen von Elaborationen unterscheiden kann, die sozusagen Leserzutaten sind. Im Kontext der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion ist mir etwas anderes wichtig: Hier fungieren *sowohl* analytische *als auch* handlungs- und produktionsorientierte Verfahren als elaborative Strategien. In beide gehen *definitionsgemäß* kognitive, metakognitive, emotionale und motivationale Komponenten ein. Damit sind Gemeinsamkeiten betont, während nach meinem Eindruck in den gängigen Darstellungen *Oppositionsbegriffe* vorherrschen. So machen manche Verfechter des "analytischen" Ansatzes geltend, die bildliche Elaboration bzw. Vergegenwärtigung trage nicht zum tieferen *Verstehen* eines Textes bei, fördere allenfalls das Behalten. Es gibt empirische Evidenz dafür, daß diese These falsch ist, jedenfalls soweit es um jüngere Lerner geht (vgl. Kulhavy & Swenson 1975, zitiert bei Mandl, Friedrich & Hron 1993, 162).

Bei Verfechtern handlungs- und produktionsorientierter Verfahren wiederum konnte man vor kurzem lesen, es gebe SchülerInnen, bei denen die für analytisch-interpretierenden Unterricht "notwendige analytische Begabung nicht vorhanden ist" (Haas, Menzel & Spinner 1993, 17). Unterrichte man so, dann nehme man ihnen die Leselust, die "analytisch-reflexive Form des Kontakts mit Literatur" erscheint in Opposition zu einem "sinnlichen Kontakt" (ebd., 18). Die zentrale These lautet: Die "Fundierung der Lesebereitschaft und die Ausbildung von Leselust (durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, A.B.-V.) bilden die Grundlage für alle weiteren sinnvollen ana-

lytisch-intellektuellen Aktivitäten" (ebd., 18). Ich lasse einmal beiseite, ob das technologische Versprechen, das in diesem Satz steckt, eingelöst werden kann, und frage auch nicht, wie diejenigen, die zunächst als analytisch unbegabt eingestuft worden sind, nun, einmal motiviert, die analytischen Aktivitäten zuwege bringen, was ja ein Hinweis darauf wäre, daß es gar nicht um *Begabung* geht. Mich stört vor allem die Opposition "analytisch-reflexiv" auf der einen und "sinnlich" auf der anderen Seite. Daß diese Opposition unecht ist, sollte uns, die wir ja zur Gemeinde der AnalytikerInnen gehören, wenn wir darin auch nicht aufgehen, schon die *Introspektion* nahelegen. Das Gefühl, das den Analytiker motiviert, wird von manchen geradezu als "bewußtes kognitives Gefühl" apostrophiert (vgl. *Schneider* 1989, 29). Man kann es als Neugier etikettieren, als das "Streben nach auflösbarer Unsicherheit" (*Groeben & Vorderer* 1988, 164). Man möchte durch die Suche nach neuen ästhetischen Reizen der Langleweiligkeit entkommen und sich dieses Neue durch Erkundung seiner Struktur, Ordnung, Form vertraut machen. Gelingt diese Erkundung nicht, dann kann es zu Überforderungsgefühlen kommen. Inwieweit dieses Neugiermotiv ausgebildet werden kann, hängt vor allem von der Sozialbiographie ab. Es ist sozial ungleich verteilt. Wenn *Haas, Menzel* und *Spinner* von nichtanalytischen *Begabungen* sprechen, dann bemühen sie eine Naturkategorie; im Kern geht es m. E. aber um einen *sozialen* Sachverhalt. Es dürfte aufschlußreich sein, die "Frontlinien" in der gegenwärtigen Literaturdidaktik auf gesellschaftlich divergente Vorstellungen davon zu beziehen, was eigentlich den legitimen Umgang mit Kunst ausmacht. Mit dem Hochkulturschema, das man traditionell mit der Figur des Bildungsbürgers assoziiert, ist ein Genußschema verbunden, das von der "Zurücknahme des Körpers" geprägt ist. "Konzentriertes Zuhören, stilles Betrachten, versunkenes Dazusitzen - fast immer befindet sich der Organismus im Ruhezustand" (*Schulze* 1992, 143). Lesen sich die Empfehlungen zum handlungsorientierten Literaturunterricht da nicht geradezu wie ein Kontrastprogramm? Das Hochkulturschema ist zwar nicht mehr im "Besitz" einer wohldefinierten sozialen Schicht, wir basteln uns unsere Stile je individuell zusammen, integrieren z.B. auch Elemente des "Trivialschemas". Wenn also auch keine *planen* Zuordnungen von literaturdidaktischen Positionen zu sozialen Gruppen möglich sind, so dürfte doch die Selbstreflexion über den sozialen Ort, von dem aus man formuliert, zu aufschlußreichen Ergebnissen führen. Man müßte nicht länger, wie das nach meinem Eindruck gegenwärtig oft der Fall ist, "Fronten", sondern könnte das relative Recht einer Vielzahl von elaborativen Strategien im Umgang mit literarischen Texten betonen.

#### 4. Epilog mit Zuversicht

Für Niklas *Luhmann* ist *ein* Resultat der Selbstreflexion, für die ich gerade geworben habe, die Erkenntnis, daß man als DidaktikerIn an der Hochschule zum pädagogischen Establishment gehört. Böse, wie er ja sein kann, charakterisiert er dieses Establishment so: "Natürlich gäbe es kein Establishment, wenn es keinen Unterricht gäbe, aber Existenz und Wachstum des Establishments sind nicht abhängig davon, daß der Unterricht sich quantitativ oder qualitativ verbessert oder verschlechtert; sie sind nur abhängig davon, daß man Verbesserungen fordern und Verschlechterungen befürchten kann, und diese beiden existenznotwendigen Perspektiven der Kritik lassen sich ebenso sicher institutionalisieren wie die Rollen selbst, denn ihre Sicherheit beruht nur darauf, daß die Zukunft unsicher ist" (*Luhmann & Schorr* 1979, 343f). Auch das, was *ich* hier gesagt habe, läßt sich als Hinweis auf mögliche Verbesserungen unserer Lehrpraxis verstehen, diesmal nicht wie sonst üblich in der Schule, sondern eben in der Hochschule. Ich habe es als *Beteiligter* formuliert, und als solcher möchte ich, daß *Luhmann*, der Beobachter, nicht recht hat. Dazu, daß er sich irrt, können Sie wie ich ein Scherflein beitragen.

## Literatur

- Aebli, H. & Ruthemann U. (1987) Angewandte Metakognition: Schüler vom Nutzen der Problemlösestrategien überzeugen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1, 46-64. - Bayer, K. (1991) Eine Streitschrift. *Neue Sammlung* 4, 527-543. - Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett. - Ermert, K. (Hrsg.) (1992) *Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung* (=Loccum Protokolle 11). Loccum: Eigenverlag. - Friedrich, H.F. (1992) Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*, 193-212. Göttingen: Hogrefe. - Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992) Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*, 3-54. Göttingen: Hogrefe. - Gidion, J. (1991) Bemerkungen über das Verhältnis von Deutschunterricht, Germanistikstudium und Referendariat. *Neue Sammlung* 4. - Groeben, N. & Vorderer, P. (1988) *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff. - Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K.H. (1994) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 123, 17-25. - HIS: Dokumentation (1992) *Evaluation der Lehre. Aktuelle Aktivitäten in deutschen Hochschulen*. Teil 1 und 2, Hannover: HIS GmbH. - Hopster, N. (Hrsg.) (1979) *Hochschuldidaktik "Deutsch"*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh. - Ivo, H. (1991) Jetzt als Germanisten über den Studiengang Deutsch reden. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 32-39. - Klauer, K.J. (Hrsg.) (1993) *Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe. - Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992) *Interesse, Lernen, Leistung - Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff. - Krapp, A. (1992) Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung - Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, 9-52. Münster: Aschendorff. - Lompscher, J. (1992) Zum Problem der Lernstrategien. *LLF-Berichte* (Projektgruppe Lern- und Lehr-Forschung) 1, 18-53. - Lompscher, J. (1993) Lernstrategien - metakognitive Aspekte. *LLF-Berichte* 5, 9-80. - Luhmann, N. (1979) *Karl-Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett. - Macheiner, J. (1991) *Das grammatische Varieté*. Frankfurt/M.: Eichborn. - Mandl, H. & Friedrich, H.F., Hron, A. (1993) Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann, A. Krapp u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 143-218. Weinheim/Basel: Beltz. - Rau, E. (1993) *Kommentierte Bibliographie zur Evaluation der Lehre*. Hannover: HIS GmbH. - Schneider, W. (1989) *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern*. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber. - Schulze, G. (1992) *Die Erlebnisgesellschaft - Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M./New York: Campus. - van Dijk, T. (1980) *Textwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. - von Queis, D. (1993) *Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen*. Bonn(= *Bildung Wissenschaft aktuell* 14, 1993, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). - Vorderer, P. (1994) Lesen als Handlung. In A. Barsch, G. Rusch & R. Viehoff (Hrsg.), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, 206-222. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

## Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung

Wolfgang Boettcher

*Schulischer Grammatikunterricht ist nach wie vor ein Problem - und das Problem beschränkt sich nicht auf die Schulzeit: Grammatikunterrichtsgeschädigte Schüler werden Lehrerstudenten, studieren Grammatik, geprägt von ihrer schulischen Sozialisation, und unterrichten, beladen mit dieser Hypothek, als Lehrer Grammatik: ein Teufelskreis. Er muss durchbrochen werden, und er kann nur im Studium durchbrochen werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird entschieden plädiert für eine ganz neue Art der Beschäftigung mit Grammatik an der Hochschule.*

Seit Anfang der achtziger Jahre, als die alten Kämpfe um die alten Positionen im Grammatikunterricht nichts mehr bewegten, Zitate wurden, gab es wichtige neue Untersuchungsansätze, die die *Kontexte* von Grammatikunterricht in den Blick nahmen: insbesondere den *gesellschaftsgeschichtlichen* Kontext der sich entwickelnden und sich festfahrenden Debatten um Grammatikunterricht und den *lebensgeschichtlichen* Kontext von Grammatikunterricht, nämlich die vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder/Jugendlichen mit Sprachreflexion.

Grammatikunterricht selber, seit er unter der weißen Flagge "integrierter Grammatikunterricht" segelt, wird nur noch selten kritisch unter die Lupe genommen. Ich sehe unter diesem (ehemaligen) Gütesiegel inzwischen viel an 'geschicktem' Grammatikunterricht (etwa auch in neueren Sprachbüchern); der Bedarf an genauer konzeptioneller Analyse ist damit aber nicht erledigt, sondern nur um so dringlicher, weil sich erhebliche konzeptionelle Dissense hinter diesen gewissermaßen fett und konturenarm gewordenen Begriff - zu dem es praktisch keinen Gegenbegriff mehr gibt - zurückgezogen haben.

Solche konzeptionellen Analysen sind nach meiner Einschätzung aber nur im Rahmen einer *empirischen* Wende in der *Fachdidaktik* sinnvoll: Wir haben die Auseinandersetzungen, soweit sie überhaupt Rücksicht auf unterrichtliche Wirklichkeiten nahmen, geführt anhand von (oft programmatischen) Unterrichtsplanungen, von (geschickt präpariertem) Unterrichts-'Futter' (sei es Tiefkühlkost, sei es Trockenfutter) und von (massiv gestylten) Unterrichtsberichten (z.B. in der Art von Praxis Deutsch). Wie Grammatikunterricht - ungeschminkt - beispielsweise aussieht, wie die Lehrer/Lehrerinnen<sup>1</sup> und ihre Schüler Grammatikunterricht miteinander *machen*, bleibt dabei privates Wissen der jeweils am Unterricht Beteiligten; das ist verständlich, es ist schade, und es ist änderbar. Ich halte es für notwendig, in der Lehrerbildung und -fortbildung, und das heißt auch in der hochschulischen Debatte um Grammatikunterricht, auf zahlreiche und in ihren Voraussetzungen breitbandig gestreute Transkripte

<sup>1</sup> Ich verwende als männlicher Autor im folgenden bei Berufsrollenbezeichnungen - außer wenn es um konkrete einzelne geht - das generische Maskulinum; diese Regelung macht freilich nur Sinn, wenn Autorinnen ihrerseits das generische Femininum verwenden; dann würden zwei einander komplementäre Formulierungsweisen entstehen, die die Geschlechterperspektive der Schreibenden zu erkennen gäben und die - ohne stilistische Mühseligkeiten und ohne Eingriffe in das gegenwärtige grammatische System - verstehbar wären.- Diese Regelung finde ich im Augenblick am sinnvollsten; daß ich - weil nur an dieser Vorbemerkung ein Unterschied zwischen dem traditionellen generischen Maskulinum und diesem 'programmatischen generischen Maskulinum' erkennbar ist - den Vorwurf der Bequemlichkeit riskiere, ist mir klar; und unangenehm.

(und nach Möglichkeit auch einzelne Videoaufzeichnungen) von (Grammatik-) Unterrichtsstunden zurückgreifen zu können; solche öffentlich zugänglichen Unterrichtskorpora gibt es - nach der 'Eintagsfliege' von Redder's "Deutschstunden 1" (1982) praktisch nicht; sie entstehen derzeit an mehreren Instituten (z.B. PH Ludwigsburg, Uni Bochum).

Diese empirische Wende bedeutet zugleich eine - über z.B. *Sinclair/Coulthard* hinausgehende - Linguistisierung und zugleich fachdidaktische Konkretisierung der *Unterrichtsforschung*<sup>2</sup>.

Und schließlich wären empirische Arbeiten zum Grammatikunterricht ein Impuls für die *linguistische Gesprächsanalyse* (die für mich das zentrale Instrumentarium für Unterrichtsanalysen darstellt), sich wieder stärker der Aus- und Fortbildung im Bereich Unterricht zu verpflichten, nachdem bis zum Jahre 1983 (dem Erscheinungsjahr der letzten größeren sprachlinguistisch konzipierten Publikation zu Unterricht: *Ehlich/Rehbein* "Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen") vieles an auch linguistisch orientierten Arbeiten zu Unterrichtsprozessen erschienen war. Freilich wurde in diesen älteren Arbeiten - wenn nicht Unterricht überhaupt nur als beliebiges Materialfeld neben anderen wie Beratung usw. benutzt wurde - die Institution Schule eher mißtrauisch und mit globaler Kritik angegangen (vielleicht als späte und wissenschaftlich aufgerüstete Rache für die eigene, nicht ganz bearbeitete Schulerfahrung der Autoren?), statt daß man genau und geduldig grammatikunterrichtliche Prozesse und die Schwierigkeiten der Beteiligten in solchen Unterrichtsprozessen wahrzunehmen und nachzuvollziehen sucht.

Ich möchte in diesem Vortrag - wenigstens mit kurzen Hinweisen - einige zentrale Probleme heutigen Grammatikunterrichts ansprechen; ich habe aus meinen bisherigen Transkriptanalysen den Eindruck gewonnen, daß - drastisch formuliert - schulischer Grammatikunterricht unter allen programmatischen Konzeptwechseln hindurch ein hastiges Geschäft geblieben ist, bei dem an präpariertem Material ('Schonkost') überidealisierte grammatische Regularitäten 'fest-gestellt' werden, schnell, meist ergebnisbezogen, oft vorschnell terminologisiert und immer ohne hinreichende Individualisierung und 'Irrtums-Begleitung' der Schüler.

Meine in diesem Vortrag leitende Hypothese ist, daß hochschulische Grammatikveranstaltungen einen ähnlich defizitären Modus grammatikwissenschaftlichen und grammatikdidaktischen Arbeitens anbieten und damit keine neue Einstellung der Lehramtsstudierenden zu Sprachreflexion provozieren und daß das Referendariat - als berufsrollenspezifisierende dritte Phase der grammatischen Sozialisation der zukünftigen Lehrer - inzwischen offenbar (wieder) eine weitgehend 'grammatikfreie Zone' geworden ist, die die nun schon selber Unterrichtenden ihren unerledigten Schülerbildern von Grammatikunterricht überläßt.

Diesen fatalen Kreis-Lauf vom Grammatikschüler zum Grammatiklehrer zu durchbrechen - ich denke, vor allem auch in der hochschulischen Lehrerbildung - ist der Zweck meiner Überlegungen.

Mit dieser Zwecksetzung hängt zusammen, daß ich an den an sich systemisch zu sehenden grammatikunterrichtlichen Interaktionsprozessen vorrangig die Rolle der Lehrenden focussiere: die hinter ihren einzelnen Interventionen erkennbaren interaktionellen Gangarten und vermutbaren konzeptionellen Annahmen und deren Genese in dem Prozeß des Lehrerwerdens interessieren mich hier.

---

<sup>2</sup> Vgl. zum Stand und zur Geschichte der Unterrichtsforschung aus fachdidaktischer Perspektive *Bremrich-Vos* (1994).

## 1 Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I

Ich habe zunächst nur einzelne Grammatikstunden aus der Sekundarstufe I zur Verfügung<sup>3</sup>.

Die mir naheliegende Möglichkeit, die Transkription - d.h. wörtliche Verschriftung - einer ganzen Grammatikstunde zu kommentieren und dann unter Bezug auf dieses 'Leit-Transkript' aus anderen Stundentranskripten nur noch Auszüge wiederzugeben, scheitert an der knappen Vortragszeit.

Stattdessen präsentiere ich im folgenden zunächst eine kurze Phase aus einer Grammatikstunde (= Entwicklung der Kasusfrage "Wen oder was?") und dann - in einer ersten vorläufigen Systematisierung - Beobachtungen zu Korrektur-Interventionen von Lehrern aus Transkripten diverser Grammatikstunden.

Ich benutze bei meiner Analyse solcher Unterrichtspassagen die linguistische Gesprächsanalyse<sup>4</sup> - in ihrer analytischen Einstellung und in ihren kategorialen Instrumenten - gewissermaßen als Interaktions-Lupe, ohne mir in diesem Rahmen die Zeit nehmen zu können, diesen Prozeß der gesprächslinguistischen Bearbeitung methodologisch zu kommentieren.

Die Analyse von Unterrichts-Transkripten bedeutet gegenüber einer Analyse der erinnerten (z.B. hospitierten) Unterrichtsabläufe selber einen - wie ich meine nützlichen - doppelten Verfremdungsprozeß:

- die Reduktion der Daten auf nur verbale Daten, die daher umso genauer untersucht werden können/müssen;
- die zeitliche Verlangsamung und Wiederholbarkeit der Wahrnehmung dieser Daten.

Ich arbeite in der Lehreraus- und -weiterbildung regelmäßig mit kommentierten Unterrichtstranskripten.

Wenn die Kommentierung - für die Betroffenen erkennbar - nicht als distanzierende Bewertung (z.B. in der heiklen Tradition der Unterrichtsnachbesprechung) gehalten ist, sondern in Zugewandtheit *und* Konfrontation erkennbare Schwierigkeiten der Lehrer markiert und deren interaktionelle Entstehung zu verstehen hilft und die Entscheidung des betroffenen Lehrers, daraufhin methodisch zukünftig etwas anders zu unterrichten oder eben nicht, als *seine* Entscheidung respektiert, dann halte ich solche aufbereiteten empirischen Materialien für konstruktiver als die von 'Praktikern für Praktiker' gegebenen methodischen Rat-Schläge oder die von 'Hochschullehrern für Praktiker' gegebenen oft unterrichtsabwertenden Vorhaltungen und Forderungen.

Ich präsentiere hier meine Verstehensversionen der Transkriptpassagen, ohne sie mit den Unterrichtsbeteiligten abgeglichen zu haben:

<sup>3</sup> Einige dieser Aufzeichnungen hat mir (im Rahmen einer gegenseitigen Transkript-Leihe) mein Kollege *Albert Bremerich-Vos*, PH Ludwigsburg, zur Verfügung gestellt; ich danke ihm an dieser Stelle - auch öffentlich - dafür.

<sup>4</sup> In meiner eigenen Arbeit favorisiere ich Gesprächsanalyse im ethnomethodologischen Verständnis, d.h. bei dem Versuch, den Interaktionsprozeß als von den Beteiligten gemeinsam verantwortet aus deren Perspektive zu rekonstruieren, folge ich zunächst einmal deren wechselseitigen Verdeutlichungsangeboten; freilich vergleiche ich die auf diese Weise gewonnenen Einschätzungen des Interaktionsverlaufs mit meinem institutionellen Betriebswissen von Schule/Unterricht, wie ich es u.a. auch aus zahlreichen Supervisionsprozessen mit Lehrern und Fachleitern gewonnen habe.

## Regionalwissen - Lokalwissen

Im folgenden wird eine kürzere Phase (t-gu-A2, 661 ff) wiedergegeben und kurz kommentiert; es geht um eine Grammatikstunde am Anfang des 5. Schuljahrs in einer Realschulklassen; das Ziel der Lehrerin ist offenbar die Bestandsaufnahme und 'Sicherung' des (unterschiedlichen) grammatischen Wissens zur Substantiv-Deklination bei den Schülern (die ja - aus unterschiedlichen Grundschulen kommend - jetzt zu Anfang der Sekundarstufe I in dieser 5. Klasse zusammensitzen).

Wo der Transkriptauszug einsetzt, geht es gerade um die Kasus-Testfragen; die Schüler sollen zu dem (aus einem vorher durchgeführten Experiment) vorgegebenen Satz "Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung" diejenige Testfrage herausfinden, deren Antwort das akkusativische Satzglied "die Drehbewegung" ist.

Als Hinweis zur Transkriptform: Silben mit Großbuchstaben sind auffällig betont gesprochen.

### Lehrerin:

Du, "WAS" ist schon mal ganz gut.  
[...] Könnte man auch anders fragen?

Für dieses Satzbeispiel ist "was" das notwendige und hinreichende, also angemessene Fragewort; die Lehrerin aber - weil sie anhand dieses *einen* Beispiels gleich die *verallgemeinerte* Testfrage "wen oder was" erhalten will - markiert diesen Schülervorschlag als nur vorläufig ("schon mal") und damit *zweitrangig* ("ganz gut"), in ihrer Folgeanweisung *formuliert* sie die *Gleichrangigkeit* ("auch").

Ja, hat er gesagt. Alexander.

Neeneene, nich "warum".

### Schüler/Schülerin:

"Was bremst das Schlingern des schweren Eidotters?"

"Was bremst?"

"Warum?"

"WAS machen die Eier?"

Die Lehrerin löst hier also eine sprachliche *Desensibilisierung* bei den Schülern aus, nicht eine *Sensibilisierung*. Sie will die in vielen Sprachbüchern übliche einzelbeispielübergreifende Doppelform "wen oder was" anhand eines Beispiels erarbeiten, das diese Doppelform aber nicht herzuleiten erlaubt. Hier differiert also das von der Lehrerin angepeilte 'Regionalwissen' und das an diesem Beispiel entwickelbare 'Lokalwissen'. - Die Lehrerin könnte ja nun entweder weitere Beispiele heranziehen, oder sie könnte - unter Verweis auf spätere andere Beispiele - aufgrund ihres Rahmenwissens diese Doppelform offen ergänzen. Offenbar will sie aber die Schüler am Finden dieser Doppelform beteiligen, vermutlich mit dem grundsätzlich guten Selbstanspruch, daß Schüler selber grammatische Regelmäßigkeiten und Verfahrensweisen entdecken sollen; sie beteiligt hier aber die Schüler an einem 'grammatisch kontraindizierten' Ort. Sie etabliert dadurch ein 'Suchspiel' des Typs "Ich sehe was, was du nicht siehst" (= aufgrund dieses Beispielsatzes auch gar nicht sehen *kannst*). Die Schüler raten denn auch nur noch nach dem von der Lehrerin gesuchten Fragewort - mit kausalitäts- bzw. prädikatsfokussierenden Fragen -, so daß sie erneut intervenieren muß:

Almi hatte ganz recht mit seiner Frage  
"was", und ich frage noch, könnt man  
noch ein kleines anderes -

Solche Verniedlichungen ("kleines") finde ich öfters in Grammatikstunden, und zwar mit einer - wie ich meine - spezifischen Funktion: sie stufen die Größe des gesuchten

Sprachgegenstands herab und suggerieren damit zugleich eine Herabstufung des Suchaufwands wie auch eine besondere 'Hilfsbedürftigkeit' dieses Gegenstands (gewissermaßen ein didaktisches Kindchen-Schema); sie appellieren damit an die letzten Kooperationsreserven der Schüler. Ich sehe die Verwendung dieses Kindchen-Schemas als Indikator für das schlechte fachdidaktische Gewissen der Lehrerin an, die spürt, daß sie hier Unbilliges von den Schülern verlangt, aber von diesem Verlangen nicht lassen will.

[Die Schüler murmeln Verschiedenes,  
u.a. fällt:] "was"

"Was" ist gut, aber bitte, "was" ist gut,  
aber braucht ihr nicht immer wieder  
neu sagen, "was" ist gut. Es ist auch ein  
bissel schwierig für euch, da drauf zu  
kommen, weil "was" klappt ja tatsächlich  
wunderbar. Ja, Almi.

"Warum?"

Neene, nich "warum".

"WER?"

Auch nich "wer". Alexander.

"Wen?"

"Wen", ganz toll, "wen oder was", das  
hast du prima gemacht. Oh das ist toll.  
"Wen oder was" fragt man.

Geraten hat hier wohl auch der glückliche Finder Alexander, der ja zunächst mit "warum" auch 'danebengesucht' hatte. Er wird für sein "wen" mit hohem Affekt gelobt ("Oh das ist toll"), offenbar nicht, weil er eine große Denkleistung vollbracht hat, sondern weil er die Lehrerin aus ihrer Finde-Not erlöst.

Übrigens: In einer späteren Stelle des Unterrichts (= 892) fragt die Lehrerin selber nur mit der einfachen Form "wen": "Wen find ich auf der Straße?" - "den Kugelschreiber"; offenbar war ihr der Gesichtspunkt 'Gleichlaut' von "was" als Nominativ und als Akkusativ wichtig gewesen: "wen" markiert den Kasus auch als einfaches Fragewort, "was" nur im Verbund mit "was/wen"; diesen Begründungszusammenhang - wenn er ihr in der Situation überhaupt präsent war - hat sie aber den Schülern gegenüber nicht offengelegt.

In einem anderen Transkript (t-gu-a4, 336 ff) gibt es ein genaues Spiegelbild dazu:

Wie fragen wir nach "der Lehrer"?  
Florian?

"Wer oder was erklärte den Schülern die  
Route?"

Hm, aber "was" eigentlich nicht, der  
Lehrer ist kein "was"; "wer erklärte den  
Schülern die Route?". Okay.

Hier hat die Lehrerin das spiegelbildliche Problem, daß einige ihrer Schüler aus der Grundschule die Kasus-Testfrage starr als Doppelfrage gelernt haben, so daß sie wieder ein den aktuellen Beispielen angemessenes Splitting dieser Doppelfrage erreichen möchte. Später greift diese Lehrerin dann die Kasusdoppeldeutigkeit von "was?" und die (auch darauf zurückgehende) Koppelung von "was?" mit "wer?" bzw. "wen?" auf und kündigt Vertiefung in einer späteren Stunde an.

## Umgang mit Schülerirrtümern: der Kampf mit der Hydra

Angesichts der meist großen Zahl von Schülern in einer Klasse, der relativ hohen Komplexität und Variationsbreite syntaktischer Regelhaftigkeiten und der meist großen grammatischen Unsicherheit der Lehrer selber ist der Umgang mit 'Fehlern' von Schülern eine der zentralen Aufgaben von Lehrern. Entsprechend breit ist die Palette der Umgangsweisen, zwischen Lehrern, aber auch bei ein und demselben Lehrer. Ich ver suche eine erste Systematisierung der in den Transkripten mir auffallenden Verfahren:

### (A) Indirekte, "nichtkonfrontative" Verfahren

1. *'überhören'*: wenn unter mehreren simultanen Schüleräußerungen auch eine irrtumshaltige ist, kann der Lehrer sie überhören oder so tun; er erspart sich dann die Pflicht, auf diese Äußerung einzugehen
2. *weitergehen*: wenn Lehrer - z.B. zu einem Analyseauftrag - nacheinander mehrere Schülerbeiträge einsammeln, können sie eine irrtumshaltige Schüleräußerung un bearbeitet liegenlassen und sich nur auf die Nachbaräußerungen beziehen
3. *'veredelnde' Reformulierung*: solche Reformulierungen beseitigen Mängel von Schülerbeiträgen auf beiläufige Art; *daß* aus Sicht des Lehrers ein Schülerbeitrag Mängel hatte, wird dabei nur erschließbar, nicht Thema:
  - 3.1 Reformulierung mit *Fehlerbeseitigung*: in der Reformulierung des Lehrers ist ein 'Fehler' der Bezugsäußerung des Schülers 'stillschweigend' getilgt
  - 3.2 Reformulierung mit *Komplettierung*: in der Reformulierung ist eine Schüleräußerung vervollständigt
  - 3.3 Reformulierung mit *terminologischer Verbesserung*: in der Reformulierung wird der aus Lehrersicht geeignete(re) Terminus verwendet
4. *Korrektur-'Erschleichungen'*:
  - 4.1 *Qualitäts-Unterstellung*: der Schüleräußerung wird wissentlich eine andere, zum Vorhaben des Lehrers passende unterstellt ("wolltest du vielleicht sagen, ...?")
  - 4.2 *Übergehen mit Pseudobestätigung*: eine offensichtlich irrtümliche Schülerana lyse wird vom Lehrer (mit "Ja"/"Hm") ratifiziert und dann übergangen
  - 4.3 *Pseudoverträglichkeit*: eine aus Sicht der Lehrers falsche Schüleranalyse wird als verträglich mit der vom Lehrer dann ergänzten richtigen Analyse behauptet ("Oder wir könnten *auch* sagen: ...")
  - 4.4 *Umdefinition*: eine offensichtlich anders gemeinte Schüleranalyse wird vom Lehrer als passend definiert.

### (B) Direkte, "konfrontative" Verfahren

1. *zurückweisen*: Der Lehrer weist eine Schüleraussage ohne nähere Begründung zu rück ("Oh, das lieber nicht!")
2. *stornieren*: die Bearbeitung der Schüleraussage wird vertagt
3. *korrigieren*: der irrigen Annahme des Schülers wird die richtige Version entgegen gesetzt:
  - 3.1 *Anregen zur Selbstkorrektur*: der Lehrer erinnert den Schüler an seine eigenen Reflexions- und Korrekturmöglichkeiten
  - 3.2 *Fremdkorrektur*:
    - 3.2.1 *Mitschüler korrigieren lassen* (= zulassen oder dazu auffordern)
    - 3.2.2 *Lehrerkorrektur*
4. *Irrtumsbearbeitung*: Irrtümliche grammatische Annahmen von Schülern werden hier nicht nur - z.B. durch Korrekturen - 'gestoppt', sondern für die Schüler handhab bar gemacht durch z.B. die folgenden drei Bearbeitungsschritte, die einzeln wie auch kombiniert vorkommen können:

- 4.1 *Irrtums-Erläuterung*: Lehrer oder - seltener - Mitschüler erläutern, worin ihrer Ansicht nach ein Irrtum/Fehler steckt
- 4.2 *Irrtums-Rekonstruktion*: Lehrer oder - selten - Mitschüler versuchen mit einem Schüler zusammen herauszufinden, wie dieser zu einer bestimmten irrtümlichen Annahme gekommen sein könnte, d.h. welche Hintergrundannahmen dort eine Rolle spielen
- 4.3 *Umlernangebot*: der Lehrer bietet dem Schüler Hinweis/Übungsbeispiele usw. an, anhand derer dieser Schüler seine Sicht der sprachlichen Regularitäten ändern kann
- 4.4 *Vergewisserung*: gemeint ist die Rückfrage des Lehrers (denkbar sind auch Rückfragen z.B. der korrekturanbietenden Mitschüler selber) an den betreffenden Schüler, ob die Korrektur oder die Erläuterung oder der Rekonstruktionsversuch verstanden worden ist und ausreicht bzw. ob das Umlernangebot hinreichend deutlich/ausführlich war. Oft werden solche - an sich selbstverständliche - Vergewisserungen unterlassen, wohl aus der Sorge der Lehrer, daß es dem Schüler immer noch nicht klar ist und damit (noch) mehr Zeit für diesen einen Schüler nötig wird oder auch die eigenen Kompetenzen des Lehrers als erschöpft sichtbar würden.

Zwei Aspekte scheinen mir dabei aufschlußreich:

- Wie groß ist die Irrtums-Geduld von Lehrern? Ihre Geduld - bezogen auf ihre Bereitschaft und Ausführlichkeit, individualisierend einzugehen auf einen bestimmten Schüler - ist u.a. abhängig vom Stundenzzeitpunkt: 'Ab wann müssen es die Schüler gefälligst kapiert haben?'. Dabei spielt natürlich auch eine Rolle, wie viele Schüler und wie gute Schüler etwas noch nicht verstanden haben. Für den Lehrer steht dabei ja auch die Verteilung der 'Mißlingenshaftung' auf dem Spiel: 'Ab wann darf ich unterstellen, der Schüler - und nicht mehr ich mit meinen unzulänglichen Erklärungsangeboten - ist an dem Nichtverstehen schuld?'
- Wie gehen Lehrer mit 'Rückfällen' von Schülern um? In einem Transkript (t-u-g-A1 541 ff) findet sich ein Beispiel von 'Ex-kommunikation': "jetzt war'n wer grad eben doch so weit, daß man nicht alle tun kann", d.h. der Schüler wird mit dem "wir" - zu dem er offenbar *nicht* gehört - ausgegrenzt von der Lern-Gruppe. Dieser Schüler erhält auch keine Hilfen für die Bearbeitung seines Irrtums, sondern die Lehrerin geht zur nächsten Schüleräußerung weiter. Dabei scheint es zumindest für diesen Schüler noch nicht klar gewesen zu sein, und wahrscheinlich auch für einige andere nicht. Diese Ausgrenzung 'schützt' die Lehrerin davor, zu prüfen/wahrzunehmen, daß die letzten Unterrichts-Fortschritte möglicherweise auf Sand gebaut waren; und sie schützt sich zugleich vor dem möglichen Zeit-Verlust und der erneuten Anstrengung, die diese Wahrnehmung zur Folge hätte.

Hinter diesen Weisen des Umgangs mit Schülerirrtümern steht ein grundsätzlicher Zeit-Druck der Lehrer: Die meisten sind Korrekturverfahren, die Zeit sparen sollen. Aber wofür sparen sie die Zeit und auf Kosten welcher Zeit (= der Verstehens-Zeit der in Irrtümern feststehenden Schüler?).

Und hinter diesen Umgangsweisen stehen Sorgen der Lehrer, ich deute einige an:

- Die Sorge vor einer Regel-Demoralisierung der Schüler: lieber sollen die Schüler eine falsche Regel-Einfachheit beherrschen lernen als sich bewegen lernen in einer noch nicht und nie ganz erschließbaren Regelungs-Komplexität.
- Die Lehrer meinen die Mit-Schüler vor der 'Berührung' mit Fehlern eines Schülers schützen zu müssen, in der Sorge, diese Berührung sei ansteckend. Daraus folgt die Neigung zu einem antiseptischen Umgang mit Grammatik: hygienische, in Folie verpackte grammatische Schonkost für die Schüler? Da haut sie dann freilich jeder Sprachsturm um.

- Lehrer wollen wenigstens formal den Schülern Anerkennung geben; wenn irrtümliche Diagnosen der Schüler nur als Fehler, also Mangel bewertet werden können, scheint sich dieses auszuschließen; daher rührt wohl auch die Neigung von Lehrern, eher nicht-konfrontative Verfahren der Irrtums-Markierung und Irrtums-Korrektur zu wählen.

Und sicher steht dahinter auch ein Selbstschutzbedarf: der Wunsch, linguistisch heikle Themen zu vermeiden, die die Lehrer mit den sehr wohl gespürten Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten im Bereich grammatischer Analysen konfrontieren würden.

### Resümee zum Grammatikunterricht

Als Bild fällt mir zu vielen der von mir hospitierten Grammatikstunden ein: Grammatikunterricht als Hindernisrennen, bei denen der Reiter - der Lehrer - das Pferd - die ihm von der Wissenschaft anvertraute grammatische Wahrheit - möglichst schnell und heil ins Ziel führen soll; die Schüler sind in diesem Vergleich die Hindernisse, die - im ersten oder x-ten Versuch - übersprungen oder auch (da Unterricht regulär ja unter Ausschluß der Öffentlichkeit stattfindet) umlaufen werden.

Grundsätzlich gibt es in einem solchem Grammatikunterricht nur *einen* Grammatikforscher, den Lehrer; dies leuchtet ein, wenn sich der Lehrer auf die grammatische Ziellinie konzentriert, statt auf die mitlaufenden Schülersubjekte. Schülerwissen interessiert ihn dann nur noch hinsichtlich der Abweichungsbeträge.

Wenn aber Schüler von Lehrern tatsächlich oft als die Widersacher eines 'erfolgreichen' Grammatikunterrichts erlebt werden, leuchtet es ein, Schüler mit unterschiedlichen Strategien einzuzäunen oder gar auszuschalten.

Viele der mir auffallenden heiklen Lenkungsverfahren, der nur vordergründigen Beteiligung von Schülern und vor allem Korrekturverfahren werden erst vor dem Hintergrund dieser sorgenvollen Einstellung von Lehrern verständlich.

Auch der öfters erkennbare Moduswechsel - der scherzhafte bis zynische Umgang mit Schülerirrtümern - oder auch die gelegentliche Verbündung mit den Schülern im gemeinsamen Spotten über Fachtermini (die die Schüler dann dennoch lernen müssen) erhält Sinn: die Schüler werden bei Laune gehalten, nicht bei Verstand.

Interessante Indikatoren sind auch die Metaphern für grammatikanalisierende Personen in Sprachbüchern, z.B.:

- "Prof. Intonarius" usw. - also die spöttische Version des universitären Forschers selber;
- die "Sprach-Detektive", deren Motiv bzw. deren Auftraggeber - und d.h. vor allem: Honorar - unklar bleibt;
- die "Sprach-Tüftler" (die im eigenen Lust-Auftrag handeln?);
- "Meister Sätzl", der Sprachbearbeitungsaufträge - vermutlich gegen Geld - ausführt; die wohlgezogenen und vorbildlich interessierten Modell-Schüler des Sprachbuchs besuchen ihn aus purer Neugier, die Benutzer-Schüler sollen sich daran (gefälligst!) ein Beispiel nehmen.

Natürlich deuten diese Schüler-Modellvorgaben in Sprachbüchern mögliche individuelle/gesellschaftliche Zwecke von grammatischer Analyse an; aber während diese Sprachbuch-Gestalten im eigenen Auftrag handeln bzw. vermutlich lukrative Fremdaufträge haben, haben die ihnen folgenden Schüler nur blasse Imitationsappelle ohne Selbstauftrag bzw. ohne motivierenden Fremdauftrag.

Wenn Schülern das Angebot eines sinnvollen und interessanten und machbaren Grammatikunterrichts im Sprachbuch angeboten wird, warum dann solche rollenverunklärenden Köder?

## 2 Grammatikstunden in der Hochschule: mehr vom selben?

Wenn ich mich innerhalb der Hochschule mit Lehrerausbildung befasse, reicht es nicht aus, in unterrichtskritischen Veranstaltungen (z.B. zu "Grammatikunterricht" oder zu "Sprachbüchern im Grammatikunterricht") bei Lehramtsstudierenden anspruchsvolle fachdidaktische Forderungen - wie Kuckuckseier - einzulagern (die dann, um im Bild zu bleiben, deren eigene 'Reflexions-Eier' - nämlich die mühselige Rekonstruktion ihrer eigenen Vorannahmen und Einstellungen gegenüber Sprachreflexion und die Entscheidung für behutsame, sie nicht gleich wieder überfordernde Neuansätze - hinauswerfen und auf bequeme Weise ersetzen).

Solche fachdidaktischen Forderungen lenken eher ab von der dringend notwendigen Inspektion des eigenen Sprachreflexions- und Unterrichtsverständnisses der Hochschule: Produzieren wir vielleicht genau die Schwierigkeiten von Lehrern, die wir anschließend - wissenschaftsbewaffnet - diesen Lehrern und der Institution Schule vorwerfen?

Einige kritische Hinweise im Rahmen einer solchen Inspektion:

(1) Die Hochschulen lassen sich (dankbar, weil die Folgen für sie bequem sind) auf die von den Lehrerausbildungsgesetzen vorgegebene *Arbeitsteilung zwischen erster und zweiter Phase* der Lehrerausbildung ein, nach der die Hochschule der Ort ist, wo vor allem fachwissenschaftliche Kenntnisse als Grundlage der nachfolgenden praktischen Ausbildung im Referendariat entstehen (sollen). Ausgeblendet wird dadurch die Tatsache, daß die hochschulischen Lehr-Lern-Erfahrungen der Lehramtsstudierenden eine durchschnittlich 6-jährige Einübung in ein bestimmtes Verständnis von Unterricht und von Sprachreflexion bedeuten, das im Durchschnitt weniger entwickelt ist als das in Schulen heute übliche und das im Studium nur begrenzt thematisiert und dadurch für Erfahrungslernen genutzt wird.

Daß Hochschul-*Lehre* unter analogen Gesichtspunkten betrachtet wird wie schulischer *Unterricht*, hat - offenbar bereits auf terminologischer Ebene - für viele Hochschullehrende etwas Kränkendes. Und auf die derzeit ministeriell in Gang gesetzten Evaluationsprogramme, zumal wenn die Studierenden die zentralen Kritiker sein sollen (wer sonst?), lassen sie sich überwiegend sträubend ein.

(2) Im linguistischen Grundstudium finden die Lehramtsstudierenden ein nur propädeutisch gemeintes Veranstaltungsangebot vor, das sie nicht an Prozessen grammatischer Theoriebildung und grammatikdidaktischer 'Selbsterfahrung' *beteiligt*, sondern ihnen bereinigte grammatische Verfahrensweisen *vorführt* und grammatiktheoretische Produkte Dritter *mitteilt*. An der Wissenschafts-Bewegung selber werden letztlich erst Oberseminarteilnehmer beteiligt, obwohl gerade die Grundstudiumsstudierenden solche Beteiligung brauchten, um überhaupt Interesse an einer nicht nur minimalisierten Pflicht-Linguistik zu gewinnen.

Propädeutikvorstellungen - wie sie (jedenfalls offiziell) für die Schule überholt sind - gelten also in der Hochschuldidaktik noch immer: begriffszentriertes Lernen und Überblicks-Wissen als vorgebliche Basis (= als "Grund" im Grund-Studium) für die kompetente Nutzung von Grammatikangeboten im Hauptstudium; als sei eine solche Sprachwissenssammlung tatsächlich eine notwendige und hinreichende Grundlage für

'höheres grammatisches Tun' (ohne Neugier auf die Sache 'Sprache', ohne 'wohlwollende' Selbstbeobachtung, ohne beginnende Verfahrenssicherheit, usw.) und als sei solcher Begriffs- und Wissenserwerb eine *einfache* Angelegenheit (die in grammatischen Crash-Kursen schnell erreichbar sei) und zudem ein curricular niedriges Geschäft, das deshalb im Grundstudium auch allgemein die Rangniedrigsten - die Mittel-'Bauern' - betreiben, während die 'Königs'-Wege dann im Hauptstudium von den Professoren beschritten werden.

Hochschulische Einführungsveranstaltungen - z.B. Einführungen in die Syntax der deutschen Gegenwartssprache - sind insofern noch verarmt gegenüber ihrem schulischen Pendant, als im Rahmen des Studiums die Klärung der Ziele und des Nutzens grammatischer Arbeit nicht gefragt ist/wird, weil es nicht notwendig erscheint: Die Fiktion der freien Wahl des Studienfachs Germanistik, der Pflichtstatus solcher Einführungsveranstaltungen, Abschluß-Klausuren und später Prüfungen sichern die Bereitschaft anstelle primärer Motive, wie sie gesellschaftliche, berufliche oder individuelle Bedeutungen bilden könnte.

(3) Lehramtsstudierende treffen an den Hochschulen auf einen dem schulischen Grammatikunterricht entsprechenden defizitären Modus von Sprachreflexion und Sprachreflexions-Lehre:

Es gibt fast keine Lehrveranstaltungen, in denen mit aller 'Langsamkeit' und Geduld die Teilnehmenden ihr eigenes mühsames Entwickeln grammatischer Einstellungen, grammatischer Verfahren und empirisch gefüllter Begriffe wohlwollend und genau begleitet fänden und dadurch selber die lernreflexive Haltung gewinnen könnten, die sie später dringend auch für ihre Schüler brauchen (und die ihre Schüler für sich entwickeln müssen).

Studierende empfinden - fragt man sie überhaupt - häufig "Ehrfurcht und Langeweile"; Ehrfurcht ist dabei die Reaktion auf das intellektuelle Niveau, das grammatiktheoretische Arbeit zu verlangen scheint. Da die Studierenden ihr eigenes Grammatiklernen nicht als grammatiktheoretisches Tun identifizieren, können sie nur phantasieren und idealisieren, was Grammatikforscher tun; sie sehen ja nur deren Spitzenprodukte, die diese in hochschulinterner Rivalität hochgetrieben haben, meist ohne Rücksicht auf erwachsene grammatische Abnehmer. Die Schere zwischen diesen grammatischen Spitzenprodukten und den 'kleinen grammatischen Bauklötzchen', die die Studierenden sich selber anfangs zutrauen und die sie aus schulischem Grammatikunterricht kennen, scheint riesig zu sein; sie macht die Studierenden (und die Lehrer und ihre Schüler) klein; und es ist schwer zu erkennen, daß die Bewegungsart, die zu wissenschaftlichen Grammatiken führt, qualitativ die gleiche ist wie die, die Schüler vollziehen, wenn sie - mit einem Mindestmaß an Neugier und Geduld (Geduld mit sich und mit dem Analyseprozeß) - sprachliche Auffälligkeiten und deren Bedingungen aufspüren.

Dazu kommt, daß es auch kaum Veranstaltungen gibt, in denen die Studierenden ihre eigene bis dahin entwickelte Art, Grammatiklernen zu betreiben, zum Thema machen können/müssen, so daß genau diese 'depressive' Einstellung zu Sprachreflexion zum Thema und damit veränderbar würde. Lediglich beschäftigen sich die Studierenden im Rahmen vereinzelter grammatikdidaktischer Seminare mit den - ihnen berichteten - Problemen von *Schülern*, ohne daß sie ihre *eigenen* Einstellungen gründlich genug reflektieren; damit aber halten sie sich - als zukünftige Lehrende - genau in diesem konzeptionellen 'Gefängnis' fest.

Anhand erster Tonbandaufzeichnungen und Hospitationen von Grammatikübungen von Kollegen<sup>5</sup> scheint mir, daß hochschulische Grammatikübungen den schulischen Grammatikstunden in zentralen Dimensionen gleichen: in der Hastigkeit, in den Lenkungsmustern der Lehrenden, in dem Umgang mit grammatischen Irrtümern. Freilich deuten sich hinter diesen Handlungs-Ähnlichkeiten teilweise andere Motive an: Während ich hinter der hastigen Ergebniszentrierung schulischen Grammatikunterrichts eher die grammatische Unsicherheit und den Selbstschutzbedarf der Lehrer sehe, die sich auf einem ihnen selber fremden Terrain nicht frei zu bewegen trauen, liegt die Ungeduld der Hochschullehrer oft eher an der Scheu, Fortsetzung von Schule zu sein mit den grundsätzlich gleichen Rollen, statt baldmöglichst den Status von Forschungs-Kollegen zu erlangen:

Wie im Grammatikunterricht so werden auch in hochschulischen Grammatikanalysen studentische Beiträge in sprachreflexiven Phasen grundsätzlich *nicht* als individuelle Forschungsschritte gewertet, sondern als - mehr oder weniger glückende - Versuche, die bereits vom Lehrenden bereitgehaltenen Untersuchungs(schritt)-Ergebnisse zu treffen.

Und die geduldige individualisierende Rekonstruktion ist selber offenbar kein verstehenslohnendes Ziel ihrer Erkenntnistätigkeit, ist ärgerliches Faktum. Ich sehe nicht nur ein geringes hochschuldidaktischen Interesse, sondern auch das Fehlen eines unterrichtsdidaktischen Interesses: nämlich *kein* Interesse an der Entdeckung der grammatikunterrichtlichen Spuren in den Studierenden, die sich in ihren subjektiven Versuchen grammatischer Analyse zeigen.

Die Studierenden als grammatische Mängelwesen zu erleben konfrontiert die Hochschullehrer mit ihrem - immer wieder frustrierten - Bedürfnis, die Studierenden als freiwillig leidenschaftlich ausschließlich der Linguistik verschriebene Wissenschafts-Kollegen nutzen zu können in dem auf Einsamkeit angelegten Betrieb Hochschule.

### 3 Grammatikdidaktik im Referendariat

Fragt man Referendare (und Lehramtsstudierende) nach ihren bisherigen Vorerfahrungen mit Grammatikunterricht, so ergibt sich ein relativ festes Bild, das ich so skizzieren will:

- zu den *schulischen* Vorerfahrungen:
  - Grammatik wird im Rahmen der Sekundarstufe explizit nur in der Sekundarstufe I und auch dort fast ausschließlich in den ersten drei Schuljahren abgehandelt; soweit in späteren Jahren - z.B. im Rahmen von literarischer Textanalyse - grammatische Kategorien nochmals aufgegriffen werden, haben die Schüler für sie inzwischen kein festes Bezugssystem mehr;
  - nur wenige "kamen klar" mit den grammatischen Anforderungen;
  - nur einzelne von ihnen wiederum hatten auch Spaß an grammatischen Analysen, in der Regel bei Lehrern, die ihrerseits Spaß an Grammatik erkennen ließen. Ansonsten wird Grammatikunterricht fest mit "trocken", daher "langweilig" verbunden; in der Erinnerung dominieren "Regelheft führen" und "Begriffe lernen";
  - niemand - auch nicht die erfolgreichen bzw. Spaß habenden Schüler - haben Erinnerungen an klare Sinn-Orientierungen für Grammatikunterricht in der

<sup>5</sup> Systematische Tonbandaufzeichnungen eigener und fremder Grammatikübungen habe ich geplant. Über sie werde ich in einer späteren Veröffentlichung ausführlicher berichten.

- Muttersprache; sie geben - mit Unlust, aber einsichtsbereit - Nützlichkeit für Fremdsprachenunterricht zu;
- zugleich halten sie Grammatikunterricht für sehr folgenreich, weil er gelegentlich zu Disziplinierungszwecken benutzt wurde und weil er eine von relativ wenig Zweifeln geplagte objektive Benotung zu ermöglichen schien;
  - zu den *hochschulischen* Erfahrungen:
    - Ausnahmslos wird berichtet, daß von den - ohnehin nicht zahlreichen - innergermanistischen Grammatikveranstaltungen in Grund- und Hauptstudium nur der Pflichtteil genutzt wurde; ansonsten hätten sie sich literaturwissenschaftlich engagiert; im nachhinein bedauern sie durchgängig diese einseitige Studienorientierung;
    - einige der anderen linguistischen Veranstaltungsangebote - z.B. sprachphilosophischer wie auch sprachpragmatischer Art (etwa Sprechakttheorie) - hätten zwar kognitive Möglichkeiten einer anderen Sicht auf Sprache und Sprachverwendung aufgezeigt, aber die eigene bis dahin entwickelte Art, die grammatische Dimension von Sprache zu untersuchen, *nicht* beeinflußt.

"Und jetzt finde ich halt wieder, was ich damals auch gemacht habe, und weiß immer noch nicht, was ich damit machen soll". - Eine traurige Bilanz, auch wenn einige solcher Referendaraussagen - sofern sie für Fachleiter bzw. vor Fachleitern gemacht wurden - sicher immer auch den Zusatzzweck von Schutzbehauptungen haben.

Angesichts dieser unerfreulichen Wiederkehr des Verdrängten müssen die Referendare - wie sie selber sagen - für die Vorbereitung von Grammatikstunden "rackern" und sich dabei auf eigene alte schulgrammatische Restbestände verlassen; von den Ausbildungslehrern, bei denen sie ähnlich hohe "Angstschwellen" gegenüber Grammatik und Grammatikunterricht wahrnehmen, haben sie wenig Hilfe; geteilte Angst ist doppelte Angst.

In den Fachseminaren Deutsch Sekundarstufe I und II von Nordrhein-Westfalen ist Grammatik/Grammatikunterricht trotz (oder wegen?) dieser desolaten Lage nur ein kleines Thema; die Studienseminare unterscheiden sich dabei deutlich: es gibt einige 'Grammatik-Fans' unter den Deutsch-Fachleitern und viele Grammatik-Vermeider.

Ein mittleres Fachseminar sieht z.B. drei Themen im Bereich "Reflexion über Sprache" vor:

1. Grammatikmodelle und ihre Verwendbarkeit im Deutschunterricht: Vergleich von Sprachbüchern für die Sekundarstufe I zum Thema "Attribute" ("Thema: Sprache", "Wort und Sinn", "Verstehen und Gestalten", "Wege zur Sprache", "Sprachschlüssel").
2. Der integrierte Grammatikunterricht. Lit.: *Günther Einecke*: Unterrichtsideen: Integrierter Grammatikunterricht.
3. Möglichkeiten und Grenzen situationsorientierten Grammatikunterrichts. Lit.: *Wolfgang Boettcher / Horst Sitta*: Der andere Grammatikunterricht."

An diesem Mini-Curriculum in Sachen Grammatik fällt neben der quantitativen Geringfügigkeit auf, daß die eigene Beziehung der Referendare zu Sprachreflexion und Grammatikunterricht ausgeblendet wird: die Analyse von Sprachbüchern, die Diskussion über Grammatikunterrichts-Konzepte und die Erarbeitung von Unterrichtsangeboten für Schüler bringt zwar immer auch die eigenen Einstellungen ins Spiel, aber sie werden nicht selbst zentrales Thema in der Ausbildung.

Diese Überspringung der eigenen Grammatik-Biographie erspart den Referendaren die Konfrontation mit ihrer eigenen ungebrochenen Abneigung gegen grammatische Reflexionen und ihren zu geringen, zumindest als zu gering empfundenen linguistischen Ausstattungen aus der Studienzeit.

Ich denke, dieses Überspringen erspart auch den Fachleitern die Konfrontation mit der eigenen Unsicherheit, ob und wie sie - die sie meistens die gleichen Einstellungen haben wie ihre Referendare - solche fachlichen wie einstellungsmäßigen Mängel ausgleichen können.

Die neuen Rahmenpläne für die Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren der nordrhein-westfälischen Referendarausbildung (aus politischen Gründen erst einmal herabgestuft zu "Arbeitspapieren" und zunächst nur für die Sekundarstufe II erschienen) bringen in einigen wichtigen Dimensionen der Referendarausbildung - gerade auch unter diesem Aspekt 'Konfrontation mit eigenen impliziten Vorstellungen von Grammatikunterricht' - neue Töne; ich zitiere einige Abschnitte aus dem "Arbeitspapier für das Fachseminar Deutsch. Lehramt für die Sek. II (Nordrhein-Westfalen)", zunächst aus dem allgemeinen Teil:

"Die bei der Neukonzeption der Ausbildungscurricula leitende Grundvoraussetzung, Ausbildung als Prozeß zu betrachten, dessen Subjekt der erwachsene Lerner mit seinen je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist, versetzt die Ausbilderin und den Ausbilder in die Rolle der Prozeßhelferin und des Prozeßhelfers, die den individuellen Lernweg der Referendarin und des Referendars begleiten, stützen und optimieren. Entsprechend dem jeweils aktuellen Stand fachlicher und erzieherischer Kompetenzerweiterung ist die Rolle der Ausbilderin und des Ausbilders ausbildungsdidaktisch, pädagogisch und interaktionell neu zu definieren." (III)

Dieser Passus hat - nebenbei gesagt - wichtige Implikationen hinsichtlich des Ausbildungselements "Unterrichtsnachbesprechung". Weiter:

"Die 1. Phase der Ausbildung ist vielfach bestimmt von subjektiven Theorien über Schule und Unterricht, die mit der eigenen schulischen Sozialisation verbunden sind. Diese unbewußten Voraussetzungen für die Konzeption von Unterricht und die Vorstellung von Schule bewußt zu machen ist daher ein wesentliches Ziel dieser Phase." (IV)

Aus dieser Passage - und ähnlichen mehr - folgt also der hochrangige Stellenwert der Bewußtmachung und Entwicklung der eigenen Vorstellungen z.B. von Grammatikunterricht und dortigen Lehr-Lern-Prozessen.

Und weiter mit fachseminarspezifischen Passagen: zunächst zur "*Erfahrungsorientierung*":

"Das Fachseminar ist eine Veranstaltung, in der die Teilnehmer methodische Erfahrungen machen, die durch entsprechende Übungsarrangements des Leiters oder einzelner Teilnehmer ermöglicht werden. Unterrichtsrelevante Methoden werden nicht nur gelehrt (im herkömmlichen Sinne des Wortes), sondern dadurch erfahrbar gemacht, daß sie den Verlauf des Fachseminars bestimmen. Hier geht es also nicht darum, daß Referendare Schüler spielen, daß Schulsituationen im Fachseminar simuliert werden (das kann auch einmal der Fall sein), sondern daß, so weit möglich, die Methode des Fachseminars sich an der jeweils zu vermittelnden Methode orientiert." (4)

Die Rolle der Fachseminarprozesse ist hier zunächst auf *methodische* Modellerfahrungen begrenzt.

Dann zum Stich-Wort *Grammatikunterricht* selber (ich zitiere aus dem mehrseitigen Abschnitt nur den für mich hier springenden Punkt):

"Zumeist haben die Referendarinnen und Referendare ungute Erinnerungen an ihren eigenen Grammatikunterricht, erfahrungsgemäß verfügen sie selbst über nicht sehr umfangreiche Kenntnisse in der deutschen Grammatik (dieser Zusammenhang selbst wäre schon zu thematisieren). Die Polarität, die dem Grammatikunterricht inhärent ist [gemeint ist offenbar die Spannung zwischen "Grammatikunterricht" und "Reflexion über Sprache", W.B.], sollen die Referendarinnen und Referendare in

einer Fachseminarsitzung erfahren, indem sie sich selbst unterschiedlichen Formen der Grammatikbehandlung aussetzen." (69)

In einem Deutsch-Fachseminar, das dieser neuen Orientierung bereits folgt und in einer ersten auf Grammatikunterricht/Sprachreflexion bezogenen Sitzung sehr ausführlich diese grammatikunterrichtlichen Vorerfahrungen und die dabei gebildeten impliziten Vorannahmen zur Sprache bringt, fällt mir auf, daß - gemessen an der sehr offenen und elaborierten Reflexion dieser Vorerfahrungen - die spätere Phase der eigenen exemplarischen grammatischen Analysearbeit fachlich wie interaktionell eher verdeckt und unelaboriert verläuft:

- die Analysebeiträge der Referendare enthalten allerlei grammatisch Irrtümliches (auf das der Fachleiter 'großzügig' - d.h. mit meist impliziten Korrekturen und im Entlastungs-Modus 'Humor' eingeht),
- sie bieten ihre Beiträge nur zögerlich an, ungewöhnlich leise, testen ihre Vorschläge vorher bei den Peers, schicken andere zur Antwort vor - kurz: sie zeigen alle Anzeichen eines 'Rückfalls' in Schülerverhalten.

Diesen aktuellen Rückfall wiederum zu bearbeiten und die Referendare in hinreichend intensive Gegen-Erfahrungen eines interessierten, selbstbewußten Umgangs mit Sprachreflexion zu verwickeln überfordert die regulären Zeitressourcen des Fachseminars.

Insofern ist es ein - freilich nur individueller - Ausweg, daß eine andere Fachleiterin einzelne zusätzliche Kompakttage für genau diese alternativen Modellerfahrungen mit Grammatikanalysen in ihrem Fachseminar vereinbart (auf freiwilliger Basis).

Viele Fachleiter jedoch - so denke ich aufgrund meiner ersten Interviewergebnisse - sind selber äußerst ambivalent gegenüber dem Geschäft 'Grammatikunterricht':

Grammatikunterricht gelte - im Gegensatz zu seiner schulischen Wichtigkeit in den Klassen 5 bis 7 - im Referendariat gegenwärtig *nicht* als attraktiver Unterrichtsbereich; Grammatikstunden für die Unterrichtsbesuche und für die Prüfungsstunden würden eher ungern angeboten, weil sie keine "glanzvolle" Stunde ermöglichen, im besten Fall "solides Handwerk" zeigten.

Hinter dieser Einschätzung stecken viele Ausbildungsbedingungen, u.a.:

- Die Mehrzahl der Fachleiter und der Ausbildungslehrer/Mentoren hat die gleiche grammatikdistanzierende Vorerfahrung hinter sich; der Lernbereich Literatur ist ihr Fan-Bereich.
- Vonseiten der Ausbildungsschulen werden die Referendare vorrangig in ihrer Teil-Rolle als 'Schon-Lehrer' gesehen, d.h. sie sollen möglichst schnell fehlerarm ordentlichen Unterricht machen können, so daß hier eine Unterstützung für ein experimentierendes Um-Lernen der Referendare im Grammatikunterricht *nicht* zu erwarten ist (demgegenüber werden sie im Studienseminar eher in ihrer Teil-Rolle als erwachsene Lerner und die 2-jährige Ausbildungszeit als Lernraum gesehen).
- Im Bereich Literaturunterricht trauen die Referendare sich viel zu: aufgrund vieler exemplarischer Textanalyseerfahrungen im Studium können sie sich auf beliebige im Unterricht zu behandelnde Autoren schnell - auch ohne Unterstützung durch Ausbildungslehrer bzw. Fachleiter - einarbeiten; im Bereich Grammatikunterricht fehlt ihnen dieses sicherheitsgebende Gefühl, sich *grundsätzlich* auszukennen.
- Für die Fachleiter bedeutet dies im übrigen auch, daß die Zusammenarbeit mit den Referendaren im Bereich Literatur fachlich lohnender und interaktionell angenehmer, weil gleichrangiger, ist.

Dazu kommt aber noch eine weitere - für Unterricht wie Studium wichtige - Dimension:

- Beim Umgang mit literarischen Texten sind die subjektiven Verstehensversionen der einzelnen Schüler - wie auch dann der einzelnen Lehramtsstudierenden im Studium - die notwendige und gehaltvolle Basis für die gemeinsam entwickelten Interpretationsleistungen: Texte sind für Schüler da, und Lehrer hören Schülern bei ihrer Verstehensarbeit deshalb nicht nur strategisch-geduldig zu, um einschätzen zu können, wie groß noch der Widerstand gegen die Durchsetzung der vom Lehrer verwalteten Wahrheit ist. Die Referendare haben also - bereits als Schüler und weiterführend im Studium - ein ganzes Stück Selbstbewußtheit und Subjekt-Wertgefühl; das macht sie als Lerner für die Fachleiter und als Lehrer für die Schüler interessanter.
- Ein solches Vertrauen in die sprachreflexiven Fähigkeiten der Schüler - und der Studierenden - gibt es offenbar *nicht*, entsprechend gibt es wenig Vertrauen in ein tatsächlich induktives grammatisches Arbeiten in Schule und Hochschule; und angesichts der vermeintlich zu erreichenden begrifflichen Ergebnisse haben Referendare wenig Geduld mit den Lernwegen der einzelnen Schüler, weil sie ihrerseits keine solchen Modellerfahrungen haben.

Also müßte - dies sind Folgerungen eines der von mir befragten Fachleiter, und ich teile sie - im Fachseminar modellhaft eine solche Kultur eines interessiert die Beiträge der Lerner nutzenden (nicht nur *benutzenden*) gemeinsamen Sprache-Untersuchens entwickelt werden, und dabei müßten die Referendare ihre eigene innere Beziehung zu Sprachreflexion und zu ihrer schulisch organisierten Form 'Grammatikunterricht' sehen und weiterentwickeln lernen. Ein Stück grammatischer Selbsterfahrung also.

#### 4 Kreisläufe und Ausstiege

Es ist, als gebe es ein geheimes Einverständnis zwischen Schule, Hochschule und Studienseminar, den Kelch "Grammatikunterricht" ungeleert vorbeizuschieben. Auf diese Weise nippen alle reihum immer wieder nur ein wenig dran, mit allen Zeichen beginnender stabiler Lähmung.

Insofern starten die schließlich zu Lehrern Gewordenen mit dem Gefühl, schlecht vorbereitete Abnehmer der 'Grammatik da oben' zu sein in einem Unterricht, der ihnen jetzt ebenso wenig Spaß und Sinn macht wie als Schülern. Manche verbünden sich mit den Schülern und minimalisieren - und entwerten damit - diesen Lernbereich; andere definieren ihn als Machtfeld über Schüler um, denen sie das Desinteresse, das sie selber hatten, stellvertretend übernehmen.

Was tun?

Die Wissenschaft ist ja dazu da, den Änderungsbedarf der anderen festzustellen.- Das war zynisch gemeint.

Die nicht-zynische Version dazu ist:

1. Der hochschulische Teil der Lehrerausbildung ist von den institutionellen Voraussetzungen her der geeignetste Rahmen für eine Änderung dieses Kreis-Laufs:
  - Von der Gesamtdauer (4 bis 6 Jahre als Minimum) und von der Stufbarkeit her hat das Studium bessere Voraussetzungen als die Referendarzeit;

- in der Referendarzeit stehen die schon Unterrichtenden zudem unter deutlich höherem Handlungsdruck - die Maschine muß gewissermaßen bei laufendem Motor repariert werden;
  - im Referendariat anzusetzen wäre nur wirksam, wenn zugleich die Ausbildungslehrer - in deren konzeptionellem 'Nest' die Referendare unterrichten dürfen/müssen - mit in die Entwicklung einbezogen würden. Deren Fortbildner können aber - aus Gründen der Rollenkonkurrenz - nicht ohne weiteres die Fachleiter sein.
2. Wenn im Studienanteil der germanistischen Linguistik eine fachliche Grundlegung für einen guten späteren Grammatikunterricht der Lehramtsstudierenden möglich werden soll, stellt dies hochschuldidaktische und fachdidaktische Ansprüche an die Hochschullehrenden:
- Einige meiner Bochumer Linguistikkollegen jammern über den mangelnden grammatischen Tiefgang der Mehrzahl der Lehramtsstudierenden; ich sehe einen anderen Jammer (der den ersten teilweise mitbedingt): den mangelnden 'fachbiographischen' Tiefgang der Mehrzahl der Grammatik-Lehrveranstaltungen: Ich denke, für die meisten Studierenden ist eine Änderung ihrer 'grammatischen Biographie' nötig; wenn Lehramtsstudierende nicht - am eigenen Hirn - andere Erfahrungen mit Grammatikanalysen machen, werden sie immun bleiben gegen alle konzeptionellen Innovationsversuche im Grammatikunterricht; allenfalls werden sie - so geschah es weithin mit dem Positiv-Terminus des "integrierten Grammatikunterrichts" - eine terminologische Anpassung mittragen.
  - Grammatikveranstaltungen müssen - um es auf Stichworte zu reduzieren - geprägt sein z.B. von
    - Langsamkeit,
    - exemplarischer Individualisierung,
    - zugewandter Begleitung der Studierenden bei ihren Analyseschritten,
    - Rekonstruktion der Komplikationen bei solchen Analyseprozessen, die grundsätzlich interessant sind unter grammatiktheoretischen wie grammatikdidaktischen Aspekten, insofern sie nämlich immer auch der Niederschlag schulischer Vorerfahrungen sind. Unter diesem zweiten Aspekt ist die Rekonstruktion insbesondere in fachdidaktischen Veranstaltungen eine zentrale Aufgabe.
3. Wenn solche Ansprüche an die gegenwärtige germanistische Linguistik unserer Hochschulen kompetent und folgenreich gestellt werden sollen, braucht es eine Arbeitsgruppe: ich rege hiermit an, in einer solchen Arbeitsgruppe im Rahmen des Vereins "Symposion Deutschdidaktik" die Konzeptionen für sprachreflexive Komponenten in der hochschulischen Lehrerbildung zu prüfen und zu entwickeln und entsprechende curriculare Empfehlungen zu geben.

#### Literatur:

- Bauersfeld, H. (1983) Kommunikationsverläufe im Mathematikunterricht. Diskutiert am Beispiel des "Trichtermusters". In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 21-28. Tübingen: Narr. - Boettcher, W. & Sitta, H. (1981) *Der andere Grammatikunterricht*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. - Börsch, S. (1983) Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 427-440. Tübingen: Narr. - Bremerich-Vos, A. (1994) Deutschdidaktik und qualitative Unterrichtsforschung - Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth: Auer. - Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hrsg.) (1983) *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische*

und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr. - Ehlich, K. (1981) Schulischer Diskurs als Dialog? In *Dialogforschung* (=Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache), 334-369. Düsseldorf: Schwann. - Einecke, G. 1992<sup>2</sup> *Unterrichtsideen Integrierter Grammatikunterricht: Textproduktion und Grammatik. 5.-10. Schuljahr*. Stuttgart u.a.: Klett. - Forytta, C. & Linke, J. (1983) Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen. Zwei Beispiele. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 39-58. Tübingen: Narr. - Krumm, V. (1983) Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule. Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 275-292. Tübingen: Narr. - Krummheuer, G. (1992) *Lernen mit 'Format'. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts*. Weinheim: Beltz. - Maier, H. & Voigt, J. (Hrsg.) (1991) *Interpretative Unterrichtsforschung*. Köln: Aulis. - Mazeland, H. (1983) Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 77-101. Tübingen: Narr. - Mühlens-Achs, B. (1983) Nonverbale Kommunikation im Unterricht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 130-136. Tübingen: Narr. - Niegemann, H. & Treiber, B. (1982) Lehrstoffstrukturen, Kognitive Strukturen, Didaktische Strukturen. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung*, 37-65. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. - Redder, A. (Hrsg.) (1982) *Deutschstunden 1. Transkripte*. Tübingen: Niemeyer. - Schanz, G. (1983) Sprechakttheoretische Beobachtungskategorien für die Unterrichtsanalyse - Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktion. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 386-394. Tübingen: Narr. - Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M. (1977) *Analyse der Unterrichtssprache*. Heidelberg: Quelle & Meyer. - Wragge-Lange, I. (1980) *Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Interaktionsprozesse*. Weinheim: Beltz. - Wragge-Lange, I. (1983) *Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen*. Weinheim: Beltz.

# Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe

Andreas Härter

*Leseförderung ist zweifellos eine Aufgabe der Schule. Ist sie auch eine Aufgabe der Hochschule, der Lehrerbildung? Man kann hier zwei ganz unterschiedliche Positionen vertreten, eine akademische Hardliner-Position (Leseförderung in der Lehrerbildung ist eine Zumutung für alle Beteiligten) oder eine eher pädagogische Position (Leseförderung in der Lehrerbildung ist nicht nur ein Desiderat, sondern eine ausbildungsbedingte Notwendigkeit). Im folgenden wird die pädagogische Position vertreten, und es werden konkrete Möglichkeiten der Leseförderung in der Lehrerbildung zur Diskussion gestellt.*

## 1. Einleitung

Wir sind es gewohnt, im Zusammenhang mit Leseförderung an Kinder und Jugendliche zu denken. Erwachsene sind für die Bemühungen der Leseförderung in der Regel kaum erreichbar, und es ist ihnen gegenüber auch schwieriger als Kindern gegenüber, einen erzieherischen Anspruch geltend zu machen. Leseförderung betrifft also Kinder und Jugendliche, und der wichtigste Ort, an dem sie mit Leseförderung konfrontiert werden können, ist die Schule. Dort treffen wir dann aber nicht nur auf Kinder und Jugendliche, sondern auch auf jene Erwachsenen, die Leseförderung betreiben sollen: auf die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Und wir fragen uns: Sind sie selbst auch in ihrem Leseverhalten gefördert worden? War ihre Ausbildung auch ein Ort der Leseförderung? Hätte sie es überhaupt sein dürfen?

Ich konzentriere mich im folgenden auf die Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten der Leseförderung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die *Sekundarstufe I*. Diese Ausbildung hat zwei Spezifika, die für die Frage nach der Leseförderung von Bedeutung sind: Zum einen handelt es sich beim Sekundarlehrerstudium um *Erwachsenenbildung*; hier sind also Erwachsene der Leseförderung potentiell zugänglich. (Bei Erwachsenen sind in Sachen Leseverhalten die Würfel längst gefallen. Bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern sollten sie eigentlich *für* das Lesen gefallen sein. Wir fragen also nach Leseförderung bei Leserinnen und Lesern - was keineswegs ein Widerspruch zu sein braucht.) Zum andern erhebt diese Ausbildung den Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit* zumindest in der Fundierung ihrer Gegenstände. Beide Spezifika spielen eine Rolle in der Frage nach der Legitimierbarkeit von Leseförderung in der Ausbildung zum Sekundarlehrer oder zur Sekundarlehrerin.

Bevor ich die Frage nach der Legitimität von Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe angehe, muss ich eine Besonderheit der Leseförderung hervorheben, die für die Beantwortung dieser Frage ebenfalls bedeutsam ist. Im Bereich der Leseförderung herrscht eine nicht unbedingt fraglose Selbstverständlichkeit: Leseförderung meint im allgemeinen nicht die Förderung jeder Art von Lektüre, sondern spezifisch die *Förderung der Lektüre von (schöner) Literatur*. Was immer die Vertreter der Leseförderung sonst unterscheiden mag, in einem Punkt sind sie sich offenbar einig: Die Lektüre von Literatur ist eher förderungswürdig als die Lektüre von Sach- und Gebrauchstexten. Oder vielleicht sollte man sagen: Die Lektüre von Literatur ist offenbar nicht nur förderungswürdiger, sondern auch (und vielleicht vor allem) *förderungsbefähigter* als die Sach- und Gebrauchstextlektüre.

Neben der Einführung in das Lesen von Literatur ist zwar auch die Einübung in die Lektüre von Sach- und Gebrauchstexten Aufgabe der Schule (mindestens sollte sie es sein), aber dieses Lesetraining ist nicht primär Gegenstand der Leseförderung, bzw. das Fehlen solchen Trainings ist kaum Gegenstand der Klage der Leseförderer. Diese setzen sich nicht so sehr für die Fähigkeit zur Lektüre von Gebrauchsanweisungen, Verträgen und Zeitungsmeldungen ein als vielmehr für die Fähigkeit zur Lektüre von Erzählungen, Romanen, Gedichten, allenfalls Reportagen usw. Sie bemühen sich, kurz gesagt, nicht um den Erhalt einer *Alltagstechnik*, sondern um den Erhalt einer *Kulturtätigkeit*.

Lesedidaktik und Leseförderung verstehen Literatur im allgemeinen als Medium der Selbstbegegnung im fiktionalen Fremdbereich und Lesen als Tätigkeit, bei der ein gewisses Engagement von Intellekt, Einbildungskraft und Empfindung verlangt wird, das dann auch belohnt wird. Dabei soll das Engagement Unterhaltung und Genuss nicht etwa aus-, sondern vielmehr einschliessen. Mit diesem Verständnis von Literaturlektüre ist Leseförderung implizit oder explizit ausgestattet; es ist ihre operationale Grundlage und ihr erstes Rechtfertigungsinstrument.

Wie geht nun die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Problem der Leseförderung um? Ich habe oben auf zwei Tatsachen hingewiesen, mit denen sich die Leseförderung in der Lehrerbildung konfrontiert sieht: zum einen darauf, dass es sich bei den Adressaten der Leseförderung um *Erwachsene* handelt, zum andern auf die *Wissenschaftlichkeit* der Ausbildung. Dazu kommt nun als dritter Punkt, dass sich Leseförderung primär mit der Lektüre von *Literatur* befasst, und damit mit einer Lektüreweise, die nicht - oder nicht unmittelbar - in Zweckzusammenhängen steht und die deshalb auch nicht ohne weiteres von Zweckzusammenhängen her begründbar ist. Wie ist es also mit der Leseförderung bestellt, wenn es darum geht, *Erwachsenen*, die eine *wissenschaftlich* fundierte Ausbildung durchlaufen, das Lesen von *Literatur* näherzubringen?

## 2. Die Begründbarkeit von Leseförderung in der Lehrerbildung

Wir hoffen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, lesefördernden Deutschunterricht zu betreiben. Das ist auf der Sekundarstufe I eine besonders heikle Sache, zum einen wegen der Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler, zum andern deshalb, weil hier die Bemühungen um den Übergang von der Kinder- und Jugendliteratur zur Erwachsenenliteratur einsetzen müssen. Wir können den Studierenden für ihre spätere Leseförderungsarbeit Kenntnisse und Anregungen vermitteln. Aber dürfen wir sie selbst während ihrer Ausbildung zu Adressaten von Leseförderung machen? Steht es uns zu, sie zum Lesen anzuregen, zum Lesen zu verleiten? Immerhin handelt es sich bei den Studierenden um erwachsene, intellektuell geforderte Menschen mit Anspruch auf Selbstbestimmung. Ich diskutiere die Frage in Form von zwei kontradiktorischen Thesen.

*These 1: Leseförderung in der Lehrerbildung ist eine Zumutung für alle Beteiligten (akademische Hardliner-Position)*

Akademische Bildung schliesst eigentlich persönliche Einflussnahme im Sinn von Animation aus. Schliesslich geht es da um ein Angebot an Präsentationen wissenschaftlicher Gegenstände, von dem die Studierenden Gebrauch machen können, mehr oder weniger nach eigenem Ermessen. Wäre es deshalb nicht korrekt, vom vorhan-

denen Interesse der Studierenden an allen Belangen ihrer Tätigkeit auszugehen, d.h. dieses Interesse vorauszusetzen und auch die Lehrveranstaltungen zu Literatur und Literaturwissenschaft darauf zu basieren? Wir setzen voraus, dass unsere Studierenden sich für ihren zukünftigen *Beruf* interessieren, dass sie sich für die *Wissenschaften* interessieren, die ihren Beruf und seine Unterrichtsfächer grundieren, und wir setzen voraus, dass sie sich für die *Gegenstände* ihres Berufs und der zugrundeliegenden Wissenschaften interessieren. Das alles setzen wir voraus, und wir möchten diese Voraussetzungen für richtig halten können. Wir möchten also auch für richtig halten, dass wir bei den Studierenden ein Interesse für Literatur - wie für andere Fachgegenstände - voraussetzen können. Interesse an Literatur heisst natürlich auch Bereitschaft und Lust zu lesen. Damit ist Leselust als Teil des allgemeinen Studieninteresses identifiziert, d.h. eben als Teil dessen, was wir bei unseren Studierenden voraussetzen. Wir brauchen uns folgerichtig um das Leseinteresse der Studierenden nicht mehr zu kümmern. Wir können Probleme der Leseförderung im Sekundarstufenunterricht als didaktische Fragen ansprechen; aber in diesem Fall kümmern wir uns um das Leseinteresse von Schülerinnen und Schülern, nicht um jenes unserer Studierenden. Wir *müssen* uns nicht darum kümmern. Und noch mehr: das Leseverhalten der Studierenden geht uns gar nichts an. Erstens hat uns nicht zu kümmern, was sie in ihrer Freizeit tun, und zweitens sind sie erwachsene Leute, von denen man erwarten kann, dass sie wissen, was sie wollen.

Das ist sozusagen die akademische Hardliner-Position. Durchaus spricht einiges für diese Position. Von der akademischen Institution wie von den Studierenden als mündigen Menschen her gesehen, ist Leseförderung auf dieser Stufe unstatthaft, weil sie Personen voraussetzt, mit denen man im Modus der Suggestion umgehen darf. Leseförderung hat das alte Problem der Rhetorik, dass nämlich der Verdacht auf Manipulation und damit ein Unredlichkeitsverdacht auf sie fallen könnte - allerdings erst dort explizit, wo das Zielpublikum nicht mehr aus Kindern besteht; bei diesen ist die pädagogisch begründete Suggestion ja relativ unverdächtig (obwohl sie sich Einflussnahmen weit weniger entziehen können als Studierende).

Die akademische Hardliner-Position lässt also Leseförderung argumentativ nicht zu. Dennoch müssen wir uns fragen, wie weit sich die Idee der Leseförderung bei Erwachsenen von diesen Hardliner-Vorbehalten absetzen lasse. Kann Leseförderung bei Studierenden statthaft sein? Wie lässt sie sich begründen und rechtfertigen? Dazu die zweite These.

*These 2: Leseförderung in der Lehrerbildung ist nicht nur ein Desiderat, sondern eine ausbildungsbedingte Notwendigkeit (pädagogische Position)*

Wenn Leseförderung bei erwachsenen Studierenden eine Zumutung ist, dann lässt sich dieses Problem nicht dadurch lösen, dass man der Leseförderung den Zutritt zur Lehrerbildung verweigern will (oder sie wieder aus der Lehrerbildung zu vertreiben sucht). Das Problem lässt sich nicht durch Ausschluss lösen, und zwar deshalb nicht, weil Leseförderung schon als Problem - und nicht erst als allfällige Massnahme - ein integraler Bestandteil der Lehrerbildung, genauer der Ausbildung im Fachbereich Deutsche Literatur ist.

Wo *Literatur* zu den Gegenständen einer Ausbildung gehört, ist *Lesen* als Studententätigkeit definiert. Lesen gehört folglich in den Gesichtskreis der Lehrerbildung. Die literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung haben immer irgendein Verhältnis zum Leseverhalten der Studierenden. Sie können nicht anders; sie haben nie *kein* Verhältnis zum Lesen der Studierenden. Der Umgang mit Literatur in den Lehrveranstaltungen nimmt immer irgendeine Art von Einfluss auf das studentische Lese-

verhalten. Literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen können die Leseneigung der Studierenden zum Verschwinden bringen, sie können ihnen im schlechtesten Fall einen selbständigen, eigenmotivierten Umgang mit Literatur ein für allemal austreiben, oder sie können das Leseverhalten in einer schon bestehenden Indifferenz behalten. Sie können aber auch Leselust und Leseinteresse der Studierenden fördern und vertiefen. In jedem Fall tritt der unterrichtliche Umgang mit Literatur in ein Verhältnis zum Lesen der Studierenden, und er kann nicht anders. Das Gegenteil von Leseförderung in der Lehrerbildung (und im Unterricht überhaupt) ist nicht: *kein Einfluss* auf das Leseverhalten der Studierenden, sondern wäre: ein Einfluss auf ihr Leseverhalten, der von *anderer* als förderlicher Art ist, ein demotivierender Einfluss zum Beispiel.

Wenn es aber so ist, dass Lehrerbildung immer in irgendein Verhältnis zum Leseverhalten der Studierenden tritt, dann *kann* sie, die Lehrerbildung, im Namen ihres Bildungsauftrags gar nicht anders, als das Lesen zu fördern. Sonst würde sie es hemmen und träte damit in Widerspruch zu ihrem eigenen Anliegen. - Dieses Argument ergibt eine derart klare Aufforderung zu leseförderlichem Verhalten, dass hier sogar die Erwägung fragwürdig wird, ob denn Leseförderung in der Lehrerbildung überhaupt nötig sei: Sie gehört einfach dazu. Von hier aus lautet die grundsätzliche Frage nicht mehr, ob Leseförderung bei Erwachsenen statthaft sei. Die Frage ist vielmehr, auf welche Weise, in welchem Ausmass, mit welchen Mitteln Leseförderung in der Lehrerbildung geschehen soll.

Mit dieser Frage haben wir die akademische Hardliner-Position zugunsten einer pädagogisch orientierten Position verlassen. Zu bedenken ist dabei, dass der strenge Begriff von akademischer Bildung auf die Lehrerbildung ohnehin nur bedingt zutrifft. Zwar ist die wissenschaftliche Grundlage auch hier Voraussetzung, aber in der Lehrerbildung ist auch der Praxisbezug Teil der Vermittlungsgegenstände. Am Ende, in der Berufspraxis, geht es um Fragen von Anwendung und Gebrauch, und diese Fragen sind auf selbstverständliche Weise in der Lehrerbildung präsent. Das Vorhandensein dieser Fragen bestimmt die Perspektiven des Studiums und oft auch die Weisen der Vermittlung. Wir haben hier auch das zweite, unmittelbar berufsbezogene Argument für Leseförderung in der Lehrerbildung eingeholt: Lehrerinnen und Lehrer haben ihrerseits den Auftrag, eine leseförderliche Unterrichtspraxis zu betreiben, und darauf sollten sie während ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Diese Vorbereitung impliziert nicht nur Können und Wissen, sondern auch Wollen, oder einfach: Lust. Der Zustand der Leselust bei Schülerinnen und Schülern hängt nicht nur von den Büchern ab, sondern auch von den Lehrerinnen und Lehrern, die ihnen die Bücher nahe zu bringen versuchen: mit Können, mit Wissen und mit Lust.

Damit ist die Leseförderung in der Lehrerbildung gerechtfertigt. Sie mag immer noch als Zumutung erscheinen, aber es handelt sich um eine notwendige Zumutung. Oder um eine zuzumutende Notwendigkeit. Jedenfalls hört die Leseförderung in der Lehrerbildung nicht einfach auf, eine Zumutung zu sein, nur weil sie sich als Notwendigkeit erweist. Das Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit ist in der Lehrerbildung institutionalisiert; es erscheint strukturell als Spannung zwischen Theorie und Praxis.

### 3. Institutionelle bzw. strukturelle Probleme der Leseförderung in der Lehrerbildung

Die Ausbildungsstruktur der Lehrerbildung ist durch eine spezifische Spannung zwischen Theorie und Praxis geprägt. Streng akademische Studiengänge sind bekanntlich nur mittelbar berufsorientiert und konzentrieren sich folglich auf die Gegenstände und

Methoden der jeweiligen Wissenschaft. Bei der Sekundarlehrerausbildung dagegen stehen sich wissenschaftliche und praktische Ausbildungsteile gegenüber, oder vielmehr: sie stehen einander nicht gegenüber, sondern sind miteinander vermittelt; sie sollten es jedenfalls sein. Die wissenschaftlichen Ausbildungsteile stehen in der Perspektive ihrer Anwendbarkeit, und die praktischen Ausbildungsteile sehen sich in den Horizont wissenschaftlicher Theoriebildung gestellt.

Diese Spannung zwischen Theorie und Praxis kann eine Verunsicherung der Studierenden den wissenschaftlichen Ausbildungsgegenständen gegenüber erzeugen. Die Studierenden, oder mindestens die stärker praktisch orientierten unter ihnen, stellen sich oder uns als Ausdruck dieser Spannung immer wieder die Frage: Wozu lerne ich das? Wozu ist das nützlich, was ich lerne? Wo kann ich das gebrauchen? Diese Frage erscheint uns jeweils etwas ärgerlich, da leicht kurzsichtig, aber die hinter ihr stehende Verunsicherung ist durchaus nachvollziehbar, da sich eine klare Trennung zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen in der Lehrerbildung nicht durchführen lässt.

Die Frage nach der Anwendbarkeit von Gelerntem stellt, wo sie erscheint, für die Leseförderung ein Problem dar. Der Leseförderung muss es nämlich, da sie sich primär um die Lektüre von *Literatur* kümmert, zuerst um das ungebundene Interesse am Lesen gehen, nicht um dessen Dienstbarkeit und Nützlichkeit. Das Lesen selbst soll es wert sein, gefördert zu werden; nicht erst seine Nützlichkeit soll seinen Wert ausmachen, sondern seine Erfahrungshaltigkeit. Die Leseförderung in der Lehrerbildung *muss* mit der Frage nach der Nützlichkeit von Studieninhalten rechnen, aber sie muss gleichzeitig bestrebt sein, dieses Nützlichkeitsdenken zu *unterlaufen*. Ihr erstes Anliegen muss Lesefreude und Leselust sein, Faszination an Büchern und fiktionalen Welten - lauter Momente, die sich im Rahmen des Nützlichkeitsdenkens argumentativ nur schwer behaupten können. Und doch geht es nicht ohne sie.

Eine Didaktik der Leseförderung in der Lehrerbildung muss die Eigenwertigkeit des Lesens im Auge behalten. Sie muss den Umgang mit Literatur in den Lehrveranstaltungen vom Verdacht der blossen Verwendung freihalten. Es darf sich nicht der Eindruck einstellen, die Lektüre eines literarischen Textes diene der Lehrveranstaltung (oder gar dem Dozenten) nur dazu, bestimmte literarhistorische Befunde zu verifizieren oder Interpretationsmethoden durchzuexerzieren und ähnliches. Natürlich müssen wir auch Literaturgeschichte vermitteln und das Geschäft der Interpretation erläutern. Aber es sollte deutlich werden, dass die Interpretationsarbeit um des Textes willen geschieht, im Interesse der Textannäherung, das heisst: der Begegnung mit Literatur. Das *Faszinierende* an der Textlektüre in der Lehrveranstaltung soll nicht interpretatorischer Scharfsinn oder methodische Souveränität sein, sondern der *Text*, der unser Lese- und Interpretationsinteresse erzeugt und uns zu unseren Fragen und Anstrengungen anregt.

Es handelt sich hier um ein strukturelles Problem, angelegt in der zugleich theoretischen und praktischen Anlage der Lehrerbildung, in der sich wiederum das früher angesprochene Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit der Leseförderung spiegelt. Ein institutionelles Problem, das sich immer individuell auswirkt: auf das Leseverhalten der einzelnen Studierenden. Wir müssen dieses Problem didaktisch angehen; wir haben keine andere Wahl.

Das Problem der Zweckdienlichkeit des Lesens stellt sich später, in der Berufsausübung der Lehrerinnen und Lehrer, erneut, wenn auch etwas anders. Lehrerinnen und Lehrer sind von Berufs wegen Literaturleser. Sie lesen also Literatur nicht nur zum Vergnügen. In der Regel ist der Unterschied zwischen Berufslektüre und Freizeitlektüre so geregelt, dass die Literatur im Sinn der schönen Literatur (der Belletristik) nur im Freizeitbereich angesiedelt ist, während der Arbeitszeit die Lektüre von Fach- und Sachliteratur zugeordnet ist. Bei den Lehrerinnen und Lehrern ist das anders; bei ihnen

ist auch Literaturlektüre teilweise Berufslektüre und damit Zwecklektüre. Als Literaturleserinnen und -leser stehen sie berufshalber in der Spannung von Selbstzweck und Zweck. Das wird immer wieder ihr Problem sein: wie sie interessebedingtes Privatlesen und arbeitsbedingtes Berufslesen von Literatur unter einen Hut bringen. Im Idealfall bleibt im Berufslesen das Vergnügen des Privatlesens spürbar.

Für uns ist diese Verknüpfung von Interesse und Zweckbezug nicht nur ein didaktisches Problem. In dieser Verknüpfung liegt zugleich der eigentlich begründete Zugang zur Leseförderung bei den Studierenden der Lehrerbildung. Im Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit können wir die Leseförderung bei Lehrerinnen und Lehrern nur betreiben, weil und solange wir ihr Lesen zugunsten ihrer *Berufstätigkeit* fördern. D.h. wir können Leseförderung betreiben in dem Mass, als Lehrer von Berufs wegen und für den Beruf Literatur lesen. Da sind wir als Auszubildende gefragt, und mehr steht uns nicht zu. Aber, und da erscheint wieder unser Dilemma, gleichzeitig müssen wir immer den ganzen Menschen, d.h. den ganzen Leser, die ganze Leserin meinen, auch wenn uns der Übergriff auf sie nicht zusteht. Wir können Leseförderung bei Studierenden überhaupt nur deshalb erwägen, weil Lehrpersonen Berufsleser und nicht nur Freizeitleser sind. Aber indem wir auf die Berufslektüre Einfluss nehmen, hoffen wir, auch auf die Freizeitlektüre und also auf das gesamte Leseverhalten Einfluss nehmen zu können. Wir brauchen diesen Einfluss auf das gesamte Leseverhalten der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, weil ihre unterrichtliche Leseförderungsarbeit notwendigerweise von ihrer Lesebiographie bestimmt wird.

Wir wünschen uns Lehrerinnen und Lehrer, bei denen die Grenze zwischen Berufslektüre und Freizeitlektüre offen ist. Wenn diese Grenze durchlässig ist, können unsere Bemühungen um einen lesezentrierten Umgang mit Literatur in unseren Lehrveranstaltungen Wirkung zeigen. Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht unbedingt Vielleser, aber sicher Gernleser sein, wenn sie ihrerseits Leseförderung engagiert betreiben wollen. Auch generell geht es bei der Leseförderung nicht einfach ums Viellesen, sondern vielmehr ums Gernlesen - was nicht ganz dasselbe ist -, und dann auch um ein qualifiziertes Gernlesen. Gernlesen heisst: mit einiger Selbstverständlichkeit und Lust immer wieder zu Büchern zurückkehren. Qualifiziertes Gernlesen heisst: der Literatur ein vielfältiges und differenziertes Interesse entgegenbringen. Dieses Interesse ist es, dem die Leseförderung gilt.

#### 4. Praxis der Leseförderung

Ich schliesse an die theoretischen Ausführungen einige praktische Überlegungen und Anregungen zur Leseförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Dabei muss ich allerdings vorausschicken, dass ich nichts Grossartiges anzubieten habe. Oft geht es ja auch nur um kleine Akzentverschiebungen in unserem Tun. Das heisst vor allem: um eine stärkere - theoretische wie praktische - Betonung der Rezeptionsseite im fachlichen Umgang mit Literatur.

Leseförderung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern sollte mindestens drei Anliegen verfolgen:

1. Weckung und Erhaltung von Lesefreude;
2. Vermittlung von Kenntnissen und von Problembewusstsein hinsichtlich Lesen und Literatur;
3. Förderung von Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich Lesen und Literatur.

Die folgenden praktischen Überlegungen stehen im Zeichen dieser drei Anliegen. Sie betreffen die Lehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsche Literatur, aber auch das weitere Leseverhalten von Studierenden und Lehrenden. So, wie beim Lehrer die Trennung von Beruf und Freizeit hinsichtlich Literaturlektüre nicht streng zu ziehen ist, so sollte sie auch in der Lehrerbildung offen bleiben: durch ein Zusammenspiel von Massnahmen auf der formellen und auf der informellen Seite. Ich beginne mit der formellen Seite.

### Formelle Seite

Die formelle Seite betrifft die Lehrveranstaltungen. Leseförderung ist auf dieser Seite eine Frage der thematischen Konzeption und der Gestaltung der Lehrveranstaltungen.

Es genügt nicht, wenn wir in unseren Lehrveranstaltungen literarische Texte mit literarhistorischen, methodischen und analytischen Kenntnissen umstellen, um sie dann nach allen Regeln der Kunst zu zergliedern, in Ordnungen einzureihen und unseren Kategorien gemäss zu schubladisieren. Literatur sollte - bei allem Anspruch auf wissenschaftlichen Umgang - im Status der Lebendigkeit erhalten und erfahren werden. "Lebendigkeit" meint hier die Gegenwärtigkeit, die Literatur im Moment ihrer Lektüre vermittelt und aus der primär die Faszination des Lesens entsteht. Es würde dann aber auch wieder nicht genügen, wenn wir den Studierenden immer wieder nur davon *erzählten*, wie faszinierend Literatur doch sei. Davon sollten wir nicht erzählen, das sollten wir spürbar machen. *Leselust* sollte in den Veranstaltungen präsent sein, vor allem auch unsere eigene. Und insbesondere soll deutlich werden, dass Leselust und systematische Arbeit an Texten und Kontexten nicht im Verhältnis der Ausschliesslichkeit zueinander stehen. Der Reiz des Entdeckens und Verstehens sollte mit wachsenden Kenntnissen zu-, nicht abnehmen. Das heisst auch: Wir müssen sicherstellen, dass die Studierenden den identifikatorisch-emotionalen und den spielerischen Aspekt des Lektüresesens nicht einfach als defizienten Textzugang (miss-)verstehen, den sie zugunsten der Textinterpretation zu überwinden hätten. Sowohl für diese Rezeptionsproblematik wie auch für den späteren Umgang der Lehrpersonen mit Verstehensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler ist der Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur in die Lehrerbildung von grosser Bedeutung.

Bei Studierenden muss Leseförderung sich auch um *Sachkenntnisse und Bewusstseinsbildung* kümmern; da geht es nicht einfach um die Erfahrbarmachung und erste Verarbeitung von literarischen Reizen. Das heisst, dass die Studierenden mit Kenntnissen über die ästhetische Wirkung von Literatur versehen werden sollen, und ebenso mit Kenntnissen über unterschiedliche Leseweisen. Sie sollen verstehen, in welchen Modi wir literarische Texte rezipieren und wie wir dagegen Sachtexte lesen. Sie sollen Literatur im Zusammenhang mit anderen Medien verstehen. Sie sollen theoretische und praktische Kenntnisse zur Kinder- und Jugendliteratur erhalten. Sie sollen wissen, was eine Lesebiographie ist. Sie sollen die Textbausteine und Gattungsspezifika, die sie zu identifizieren lernen, als im Text angelegte Momente der Rezeptionslenkung begreifen können. Sie sollen verstehen, was Fiktionalität ist und was sie ermöglicht; sie sollen ein Bewusstsein von den Dimensionen ästhetischer Erfahrung gewinnen. Der theoretische und praktische Umgang mit Interpretation kann insgesamt als Bewusstseinsbildung in Sachen Lesen konzipiert werden. Und auch Erfahrungen mit eigenem *Schreiben* können in dieser Richtung förderlich wirken.

Schliesslich erscheint es als unabdingbares Moment der Leseförderung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern, dass wir sie zu *kommunikativem Austausch* über Bücher und Lektüren nicht nur anhalten, sondern auch ermuntern und befähigen. Die Studierenden sollen sich über ihre Lektüren unterhalten können, auch auf einer differenzierten

Ebene, sie sollen die Ergiebigkeit des literarischen Gesprächs erfahren - und sie sollen es selbst gern pflegen. Ohne diese Gesprächsbereitschaft ist weder die eigene Leselust kommunizierbar, noch ist es möglich, auf anregende Weise mit Texten umzugehen - das aber ist Voraussetzung für die spätere Leseförderungsarbeit in der Schule. Deshalb ist ein *Lehrveranstaltungsstil*, der Sachkompetenz mit kommunikativer Offenheit verbindet, unabdingbar.

Wir haben es als Lehrende in der Hand, unsere Lehrveranstaltungen leseförderlich zu gestalten. Wir können unsere Autorität in den Dienst der Leseförderung stellen. Dazu eine kurze Bemerkung. Leseförderung hat im allgemeinen mit Autorität und Zwang nichts am Hut. Deshalb wohl auch die Rede von "Leseanimation". Aber Zweifel an der Zwanglosigkeit der Leseförderung sind durchaus angebracht. Dass die Studierenden für die Lehrveranstaltungen einiges an Literatur lesen *müssen*, ist doch eine Chance für uns. Wir können die Leseanforderungen, die wir stellen - und ohne Anforderungen lässt sich kein Studium denken -, als heimliche Leseförderungsmaßnahmen verstehen. Wir zwingen die Studierenden zwar nicht dazu, Literatur faszinierend finden zu müssen, aber wir zwingen sie zur *Möglichkeit*, die Faszination von Literatur zu erfahren. Leselust muss sich am Ende vor den Texten bestätigen, nicht vor uns Lehrenden. Also müssen wir die Studierenden mit Texten konfrontieren, mit Interpretation, und, nebenbei gesagt, auch mit Nicht-Interpretation. Das ist der Zwang, über den wir verfügen, und zugleich die allgemeinste Leseförderungsmöglichkeit, die uns offen steht.

### Informelle Seite

Leseförderliche Massnahmen, die über die Lehrveranstaltungen hinausgehen, sind eine heikle Sache. Zum einen steht uns der Übergriff auf die Privatsphäre der Studierenden nicht zu, zum andern haben wir auch selbst in der Regel anderes zu tun, als neben den Lehrveranstaltungen viel Zeit für Informelles aufzuwenden. Aber im Grenzbereich zwischen Lehrveranstaltung und Pausengespräch ist doch einiges möglich, was nicht als autoritäre Einflussnahme gelten muss.

Besonders wichtig scheint mir, dass sich die *Studierenden* über ihre Lektüren - insbesondere ihre privaten Lektüren - austauschen. Leseförderung kann in der Lehrerbildung schliesslich nicht allein auf dem Verordnungsweg von oben nach unten geschehen. Sie braucht Formen von Austausch und Anregung. Wir können Gelegenheiten unterstützen, in denen sich Studierende als Lesende begegnen, wo sie ihre Leseerfahrungen austauschen, ihre heissen Tips weitergeben, von Büchern und Lektüren erzählen und vor allem auch zuhören und Anregungen aufnehmen können. (Übrigens ist es erfahrungsgemäss am besten, wenn Leute, die einen Lektürevorschlag machen, das Buch gleich mitbringen und zur Ausleihe freigeben. Für die Leseförderung gilt meiner Meinung nach generell: je praktischer, desto ergiebiger.)

Für Gelegenheiten des informellen Austauschs können wir nicht beliebig Lehrveranstaltungsstunden freimachen. Wir müssen auf Pausen und veranstaltungsfreie Stunden ausweichen. Oder, um einen weitergehenden Vorschlag zu äussern: Wir könnten informelle Treffs anregen, literarische Kaffeerunden zum Beispiel, die dem Gespräch über Bücher gelten. Wir könnten an solchen Runden auch gelegentlich teilnehmen. Dabei dürfte der Dozent oder die Dozentin natürlich nicht als Lehrautorität auftreten. Die Rolle des Dozenten bzw. der Dozentin in einer solchen Gesprächsrunde wäre einfach die eines weiteren Lesers oder einer weiteren Leserin. Das heisst: die Autorität des Dozenten zieht sich auf die Anregung und Unterstützung von Gesprächsgelegenheiten zurück, die selbst nicht auktorial konzipiert sind. Die Dozentin redet mit und steht allenfalls als Beraterin zur Verfügung. Die Studierenden erhalten die Gelegenheit, ihre Dozentinnen und Dozenten als Privatleserinnen und -leser zu sehen, als Leute, die zum

Vergnügen und aus Interesse lesen und davon auch zu erzählen wissen. Natürlich brauchen wir als Dozent oder Dozentin bei einer solchen Gesprächsrunde nicht dabeizusein; wir können aber unterstützen, dass sie sich als regelmässiges Treffen (wöchentlich z.B.) etabliert, und zwar ohne uns. Wir müssen es als Zeichen des Erfolgs ansehen, wenn wir nicht mehr benötigt werden.

### Textauswahl

Zum Schluss möchte ich eine zentrale Frage ansprechen: die der Textauswahl und der Textvorschläge. Es ist gar nicht immer so, dass Studierende, die wenig lesen, keine Lust dazu haben. Generell ist Lesebereitschaft bei den Studierenden ja durchaus vorhanden. Ich denke aber, wir dürfen das Moment der Orientierungslosigkeit nicht unterschätzen. Oft sind die Studierenden einfach überfordert vom Angebot. Sie wissen nicht, was sie, quer durch die verschiedenen Literaturen und ihre Geschichten, wählen sollen, und weil es irgendwie beliebig scheint, nach welchem Buch sie greifen, lassen sie es ganz bleiben. Natürlich können wir diese Beliebigkeit nicht ganz aufheben, aber wir können - von fachlichen oder persönlichen Kriterien aus - Vorschläge machen; wir können die Studierenden auf wichtige bzw. ergiebige Bücher aufmerksam machen. Auswahlkriterien sind etwa Aktualität, Kanonzugehörigkeit, Lesegenuss oder Auseinandersetzungspotential. Ein besonderes Augenmerk wäre zudem auf Titel der Kinder- und Jugendliteratur zu werfen. Zu erwägen wäre es, ganz praktisch, Lektürelisten im Sinn von Vorschlagsreihen zusammenzustellen und abzugeben. Einige Beispiele:

- eine Liste mit Titeln von Antike bis Gegenwart, Schwerpunkt deutsche Literatur, für den allgemeinen Überblick;
- Listen zu einzelnen literarischen Epochen, ergänzt durch Texte aus anderen Literaturen und auch durch Sachtexte (Philosophie, Wissenschaften);
- eine Liste zum 20. Jahrhundert mit dem Schwerpunkt auf deutscher Literatur;
- eine Liste zur deutschen Gegenwartsliteratur;
- eine Liste zu "Klassikern der Weltliteratur", wenn möglich in Zusammenarbeit mit Vertretern anderen Literaturwissenschaften;
- eine Aktualitätenliste zur Weltliteratur, wenn möglich in Zusammenarbeit mit Vertretern anderen Literaturwissenschaften;
- eine Liste zur Schweizer Literatur;
- eine Liste zu Frauenliteratur (bzw. Männerliteratur);
- eine Liste zu Kinder- und Jugendliteratur.

Zudem können wir immer wieder auf Neuerscheinungen hinweisen. Natürlich wären solche Listen, trotz des Aufwands, den ihre Herstellung kosten würde, nur als Angebote zu verstehen. Freilich: als blosse Aufzählungen sind sie von geringem Wert. Sie können ihre Wirkung erst entfalten, wenn sie aktualisiert, in Verstehens- und Anregungszusammenhänge eingebettet und ihre Umsetzung nach Bedarf auch begleitet wird.

Nach all diesen Listen erscheint meine Schlussbemerkung wahrscheinlich unglaublich unwichtig. Ich mache sie trotzdem. Es scheint mir wichtig, dass wir *Leseförderung*, nicht jedoch *Leseüberforderung* betreiben. Das heisst: von allem nicht zuviel. Nicht zu viele Massnahmen, nicht zu viele Vorschläge. Wenn wir zuviel bieten, wiederholen wir nur die Situation des Überangebots auf dem Markt und stellen damit die Beliebigkeit wieder her, die schliesslich zur Leseabstänzigkeit führt. Anstatt *sehr viel* zu tun, sollten wir zwar nicht *sehr wenig* tun. Aber wir sollten das Schwergewicht der Anregungsarbeit auf unser eigenes Lese- und Vermittlungsverhalten in den Lehrveranstaltungen legen. Leseförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt eine problematische Sa-

che. Und die Frage nach ihr fällt schliesslich auf uns zurück: Wie halten wir es mit dem Lesen? Um diese Frage kommen wir nicht herum.

### Literatur

- Aust, H. (1983) *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 31). - Beilfuss, W. (1987) *Der literarische Rezeptionsprozess. Ein Modell*. Frankfurt a. M.: Lang (Europäische Hochschulschriften. Reihe I: Deutsche Sprache und Literatur, 989). - Dahrendorf, M. (1980) *Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik*. Königstein/Ts.: Scriptor. - *Der Deutschunterricht* 40 (1988), 4: Lesen. - Eggert, H. & Graf, W. (1993) Lektürebibliographien als Gegenstand und Methode in der Lehrerbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 40, Juni, 40-50. - Fritz, A. (1989) *Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik*. Wien: Braumüller. - Frommer, H. (1988) *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II)*. Hannover: Schroedel (Deutschunterricht konkret). - Groeben, N. (1982) *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff. - Groeben, N. & Vorderer, P. (1988) *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff. - Härter, A. (1991) *Textpassagen. Lesen - Lesunterricht - Lesebuch*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. - Härter, A. (1992) *Literaturunterricht und Leselust*. In A. Härter, & A. Noser (Hrsg.), *Die Rückkehr der Musen. Positionen und Perspektiven ästhetischer Erfahrung und musischer Bildung*, 209-227. Konstanz: Universitätsverlag. - Hurrelmann, B. (1994) Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 41, März, 27ff. - Nündel, E. & Schlotthaus, W. (1978) *Angenommen, Agamemnon: Wie Lehrer mit Texten umgehen*. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg. - Spinner, K. H. (1980) *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. - Weigner, F. (1989) *Ausgelesen? Das Buch im Umfeld von Kultur und Kulturindustrie*. Münsingen-Bern: Fischer.

## Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung

verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld

Dagmar Hänsel

*Der folgende Beitrag ist die überarbeitete Niederschrift eines Vortrags, den die Gastreferentin und Professorin der Universität Bielefeld auf Einladung des Instituts für Pädagogik, des Höheren Lehramts und des Sekundarlehramts der Universität Bern am 10. Februar 1994 im Rahmen des Pädagogischen Kolloquiums gehalten hat.*

*Das Referat geht von einer kritischen Auseinandersetzung mit der bestehenden Lehrerbildung in der BRD und den sie leitenden Grundsätzen aus. Es werden Prinzipien eines veränderten Ausbildungsmodells skizziert, das die Erfahrung der auszubildenden Lehrkräfte zum Ausgangspunkt der Bildungsprozesse macht und dabei die Ansprüche an eine wissenschaftlich orientierte universitäre Lehrerbildung wahrt.*

*Die thesenartig formulierten Prinzipien werden am Beispiel des Bielefelder Reformprojekts "Integriertes Eingangssemester Primarstufe" (IEP) konkretisiert.*

### Kritik an der bestehenden Lehrerbildung

Meine erste These lautet:

*Die Veränderungen von Kindheit und Jugend fordern heute zu tiefgreifenden Veränderungen nicht nur der Schule, sondern auch der Lehrerbildung heraus.*

Kindheit und Jugend haben sich tiefgreifend verändert, und diese Veränderungen stellen sowohl Chancen als auch Probleme für Bildungsprozesse dar. Kinder wachsen heute häufiger als Einzelkinder, in wechselnden Familienkonstellationen und unter tiefen individuellen wie kollektiven Bedrohungen auf. Sie sind in der sich polarisierenden Zweidrittelgesellschaft bedroht, im Leistungswettbewerb abgehängt und ausgegrenzt zu werden, und sie sehen sich globalen Umweltzerstörungen zuvor ungekannten Ausmaßes gegenüber. Aber sie erleben auch die Chancen der Demokratie, der Individualisierung, der Pluralisierung und der Bildung, die mit dem Zerschlagen ständischer und geschlechtsspezifischer Ordnungen sowie normativer Gewißheiten einhergehen.

Das Anwachsen der Lebensprobleme von Kindern und Jugendlichen fordert den Lehrerinnen und Lehrern neben Sachkompetenz heute zunehmend Erziehungs- und Sozialkompetenz ab, das Zerschlagen der Selbstverständlichkeiten erfordert stärker als je zuvor den Diskurs, und das gemeinsame Aushandeln und Verstehen des Einzelnen wird angesichts der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen heute so wichtig wie nie zuvor. Neben den traditionellen Aufgaben des Unterrichts und Beurteilens gewinnen Erziehen, Beraten, Innovieren, Verstehen und Betreuen als Lehraufgaben an Gewicht.

Damit stellt sich die Frage, ob und wie die bestehende Lehrerausbildung die künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf ihre gewandelten Aufgaben vorbereitet und sie befähigt, die Weiterentwicklung der Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum aktiv zu befördern.

Meine zweite These stellt eine Antwort auf diese Frage dar. Sie lautet:

*Die Lehrerbildung, genauer: die formalisierte Lehrerausbildung, bereitet heute nicht auf die Schule von morgen vor, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, sondern bestenfalls auf die Schule von gestern, die sich auf Unterrichten in Einzel-fächern beschränkt.*

Ich will die Entwicklung, die die Lehrerausbildung in den beiden letzten Jahrzehnten genommen hat, hier nicht im einzelnen darstellen, sondern nur ihre globalen Entwicklungslinien skizzieren. Als Entwicklungslinie mache ich die Vereinheitlichung, die Differenzierung und die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung aus. Die gegenläufigen Entwicklungstendenzen von Schule und Lehrerbildung treten im Grundschulbereich besonders kraß zutage. Während in der Grundschule Fächergrenzen zunehmend geöffnet worden sind, ist die Primarlehrerausbildung fachlich heillos zersplittert worden. Während sich die Grundschule nach innen und außen geöffnet und Getrenntes integriert hat, hat sich die Primarlehrerausbildung immer mehr in den Elfenbeinturm der Universität zurückgezogen.

Die *Vereinheitlichung* der Lehrerbildung hat in den beiden letzten Jahrzehnten vor allem als Vereinheitlichung von Institutionen, Curricula und Strukturen stattgefunden. Die Universität hat sich als Institution für die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer durchgesetzt, schulformen- und stufenübergreifende Prüfungsordnungen, die einheitliche fachliche Grundelemente und einheitliche Inhaltskataloge in den Fächern aufweisen, sind erlassen worden, und die Ausbildung ist nun für alle Lehramter in eine fachbezogene Studienphase und in eine berufsbezogene Referendariatsphase gegliedert.

Die stattgefundenen Vereinheitlichung der Lehrerbildung stellt, aus der Perspektive der Primarlehrerausbildung betrachtet, eine Anpassung an das gymnasiale Ausbildungsmodell und einen Prozeß der Gleichmacherei ohne Gleichheit dar.

Die *Differenzierung* der Lehrerbildung läßt sich vor allem als Differenzierung der Bildungsphasen und -institutionen der Bildungsgänge sowie der Disziplinen ausmachen. In der Lehrerbildung haben sich inzwischen drei Phasen herausdifferenziert, die in der Universität, dem Studienseminar und dem Landesinstitut ihre je spezifische Institution gefunden haben. Als neue Bildungsgänge sind eine eigenständige Primar- und eine grundständige Sonderschullehrerausbildung entstanden und weiterbildende Studien institutionalisiert worden. Der Disziplinenkanon der Lehrerbildung ist vor allem um die Erziehungswissenschaften und z. T. auch um die Grundschulpädagogik und -didaktik als eigenständigem Fachzusammenhang erweitert worden. Schließlich haben die an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, allen voran die Pädagogik, einen kräftigen Differenzierungsschub durchgemacht, der wiederum zur Etablierung eigenständiger pädagogischer Fakultäten geführt hat.

Die stattgefundenen Differenzierung der Lehrerbildung stellt zugleich einen Prozeß der fachlichen wie institutionellen Zersplitterung dar, der nicht nur die Studierenden, sondern auch die Universität als Lehrerbildungsinstitution in eine tiefe Krise gestürzt hat.

Die stattgefundenen *Verwissenschaftlichung* der Lehrerbildung wird zum einen in ihrer Verlagerung an die Universität, zum anderen in ihrer Orientierung am Einzelfach und an der Struktur von Disziplinen deutlich.

Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung stellt nichts anderes als ihre konsequenteren Verfachwissenschaftlichung dar, die mit einer Verengung auf abprüfbare Wissensvermittlung nicht nur in den fachwissenschaftlichen Disziplinen und nicht nur in der ersten Phase der Lehrerausbildung verknüpft ist.

Insgesamt stellt die stattgefundenen Entwicklung sowohl einen professionellen Formations- als auch einen Kolonialisierungsprozeß dar, in dem nicht nur die Tradition der Pädagogischen Hochschule, sondern auch die Lehrerbildungstradition der neuen Bun-

desländer zugunsten des traditionellen Universitätsmodells vernichtet wurden. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universität sind zugleich aber auch notwendige Voraussetzungen nicht nur für die Verwirklichung einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung, sondern auch für die Weiterentwicklung der Universität zur Lehrerbildungsinstitution geschaffen worden.

Heute ist das traditionelle Universitätsmodell an sein Ende gekommen, und das wird wiederum in der Primarlehrerausbildung am deutlichsten sichtbar. Auch die Wiederausgliederung der Primarlehrerausbildung aus der Universität kann dieses Modell nicht mehr retten, weil sich das Wissenschaftssystem einerseits, die Universität und die Schule als Bildungsinstitution andererseits tiefgreifend gewandelt haben. Es gilt heute, das bestehende Lehrerbildungsmodell, das der Tradition der Gymnasiallehrerausbildung entstammt, durch ein neues Modell zu ersetzen, das die Chancen nutzt, die durch die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer an der Universität heute gegeben sind.

Damit komme ich zu meiner *dritten These*, die lautet:

*Für das bestehende Lehrerbildungsmodell sind bestimmte Prinzipien charakteristisch. Eines ihrer wichtigsten Prinzipien stellt die Trennung und Hierarchisierung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben dar.*

Die Institutionen, die heute formell mit der Lehrerbildung befaßt sind - die Universitäten, das Studienseminar, das Landesinstitut und die Ausbildungsschulen -, sind durch ihre Bildungsaufgaben, durch ihre Verfaßtheit und durch die Karrierewege ihrer Mitglieder strikt voneinander getrennt. Aufgabe der Universität ist es, die Studierenden in Wissenschaftsdisziplinen einzuführen. Dem Studienseminar und den Ausbildungsschulen werden dagegen die Aufgaben der Vorbereitung auf den Lehrerberuf zugewiesen. Das Landesinstitut hat schließlich die Fortbildung der schon berufsfertigen Lehrerinnen und Lehrer zur Aufgabe. Die Aufgaben der Institutionen sind in einem zeitlichen Nacheinander angeordnet und voneinander unabhängig erfüllbar. Sie gleichen Perlen, die auf einer Kette aufgezogen sind. Die Trennung in der Verfaßtheit der Institutionen zeigt sich z. B. in unterschiedlichen Zuständigkeiten und staatlichen Eingriffsmöglichkeiten. Auch die Karrierewege, insbesondere die, die zur Universität einerseits, zum Studienseminar und Landesinstitut andererseits führen, sind strikt voneinander geschieden. Der Figur des Fachvertreters an der Universität, der eine Reihe formalisierter Bildungsprozesse durchlaufen hat und immer häufiger nie in der Schule als Lehrer tätig gewesen ist, steht die Figur des erfahrenen Schulpraktikers im Studienseminar gegenüber, der sich selbst weitergebildet hat.

Die Institutionen und die durch sie konstituierten Phasen der Lehrerbildung bilden untereinander eine klare Hierarchie, an deren Spitze die Universität, an deren unterstem Ende die Ausbildungsschule steht. Diese Hierarchie wird in dem unterschiedlichen Ansehen, in der unterschiedlichen Belohnung und in den unterschiedlichen Freiheitsspielräumen von Professoren, Fachleitern und Ausbildungslehrern sichtbar. Sie folgt aus dem gedachten Zusammenhang der zwei Ausbildungsphasen und der sich an sie anschließenden Berufstätigkeit. Das eine wird als notwendige Voraussetzung für das andere und das Folgende als Anwendung des jeweils Vorhergehenden gedacht. Universität, Studienseminar und Ausbildungsschule stehen damit zugleich für je eines der drei Elemente der Lehrerbildung: die Universität für Fachwissenschaft, das Studienseminar für Fachdidaktik und die Ausbildungsschule für Praxis.

Die Trennung und Hierarchisierung der Bildungsinstitutionen, -phasen und -aufgaben hat Folgen sowohl für die Universität als auch für das Studienseminar. Das Vorhandensein des Studienseminars enthebt die Universität der Notwendigkeit, Lehrerbildung als Aufgabe an- und ernstzunehmen. Fachdidaktische und schulpraktische Ausbildungsanteile können so in der universitären Ausbildung weitgehend ausgespart wer-

den. Während die Universität durch die Trennung der Institutionen von der Lehrerbildung entlastet wird, stellt sich für das Studienseminar das Problem, die eigene Aufgabe abzugrenzen und sich gegenüber der Universität zu behaupten. Das gelingt vor allem dann, wenn die Trennung der Aufgaben zwischen den Institutionen betont und Lehrerbildung im Sinne pädagogischer Berufsausbildung als spezifische Aufgabe des Studienseminars reklamiert wird. Universität und Studienseminar profitieren damit beide, wenn auch in je anderer Weise, von der bestehenden Aufgabentrennung und Spaltung in der Lehrerbildung.

*Ein zweites Prinzip der bestehenden Lehrerbildung stellt die Abspaltung von Erfahrung und formalisierten Ausbildungsprozessen dar.*

Formalisierte Ausbildungsprozesse in der Lehreraus- und -fortbildung bleiben von den Erfahrungen, die künftige und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer machen, abgespalten. Das gilt insbesondere für die universitäre Phase der Lehrerbildung.

Die Abspaltung von Erfahrung in der formalisierten Lehrerbildung erfolgt in dreifacher Weise, und zwar als Abspaltung von Kindheits- und Schulerfahrung, als Abspaltung von Erfahrungen in der "privaten" Lebenspraxis und als Abspaltung von Berufserfahrung. Künftige Lehrerinnen und Lehrer bringen im Unterschied zu allen anderen Professionellen umfassende und sie persönlich berührende Erfahrungen mit der Institution ihrer künftigen Berufstätigkeit in die Ausbildung mit. Diese Erfahrungen sind einerseits individuell unverwechselbar, andererseits kollektiv geprägt. Das Bild von Schule, das künftige Lehrer und Lehrerinnen in die Ausbildung einbringen, ist z.B. typischerweise durch das Gymnasium, ihr Bild von Kindern und vom Beruf durch die weibliche oder männliche Lebenspraxis im sozialen Milieu der Mittelschicht bestimmt. Das in formalisierten Ausbildungsprozessen vermittelte Wissen wird auf diesem Erfahrungshintergrund verarbeitet, es findet hier seine Grenzen und geht mit ihm eine spezifische Legierung ein.

Obwohl Erfahrung, insbesondere Erfahrung in Schule und in der geschlechtsspezifisch geprägten Lebenspraxis, für die formalisierte Lehrerausbildung überaus bedeutsam ist, bleibt sie dort typischerweise abgespalten. Das zeigt sich z. B. darin, daß Lehrerbildung mit formalisierter Ausbildung und diese wiederum mit der Ausbildung an der Universität gleichgesetzt zu werden pflegt. Lehrerbildung geschieht aber nicht nur durch Lehre in formalisierten Bildungsprozessen in der Universität, im Studienseminar oder im Landesinstitut, sondern auch und wesentlich im Leben und in der Schule, und zwar sowohl in als auch neben und vor der Lehrerberufstätigkeit.

*Ein drittes Prinzip stellt die Orientierung am Einzelfach dar.*

Der Fächerkanon in der Lehrerbildung wird durch die Orientierung am Einzelfach, ihr Curriculum durch die Systematik der Wissenschaftsdisziplinen bestimmt. Das gilt insbesondere für die Lehrerbildung an der Universität. Das Lehrerbildungscurriculum unterscheidet sich nicht prinzipiell, sondern nur graduell vom grundständigen universitären Fachcurriculum. Es pflegt jedoch, um den Schein zu wahren, um einige studien-gangsspezifische Versatzstücke ergänzt zu werden. Unter den Bedingungen der Massenuniversität, in der immer mehr Studierende in sich immer mehr differenzierenden Disziplinen ohne hinreichende persönliche Kontakte zu Lehrenden studieren, wird die Disziplinsystematik als Curriculumprinzip faktisch zunehmend außer Kraft gesetzt, vor allem dort, wo Studierende nur wenig Zeit für eine Disziplin aufwenden können. Nicht die Systematik der Disziplin, sondern Zufälligkeit und Beliebigkeit bestimmen dann das Curriculum. Damit bricht auch die Struktur des Studiums zusammen. Sie ergibt sich nun nur noch aus der verbrachten Zeit an der Universität. Die Orientierung am Einzelfach prägt auch die Ausbildung am Studienseminar, dessen Fächerkanon am universitären Kanon der Lehrerbildung orientiert ist.

## Prinzipien einer veränderten Lehrerbildung

Damit komme ich zu meiner vierten These, die lautet:

*Es reicht heute nicht aus, das Lehrbildungscurriculum zu revidieren, vielmehr muß die Lehrerbildung unter anderen Prinzipien neu gedacht und gestaltet werden.*

Die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerbildung ist inzwischen unbestritten. Die bisher entwickelten Reformvorschläge weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Sie setzen nicht bei dem Wandel von Kindheit und Jugend und den mit ihm verknüpften pädagogischen Herausforderungen an Schule und Lehrersein an; sie beschränken die Veränderung der Lehrerbildung auf die erste Ausbildungsphase, und sie lassen die vorgetragenen Prinzipien der Lehrerbildung unberührt. Die gegenwärtig vorgetragenen staatlichen Reformvorschläge folgen dem Prinzip "weniger desgleichen", aber auch die Gegenvorschläge der Disziplinvertreter, die "mehr desgleichen" fordern, weisen keine andere Qualität auf. Eine dritte vorgetragene Lösung setzt auf das Rückgängigmachen der PH-Integration in die Universität. So schlägt der Wissenschaftsrat in seinen 10 Thesen die Verlagerung der Primarlehrerausbildung an die Fachhochschulen vor. Er opfert damit das Ziel einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung für die Rettung des bestehenden Lehrerausbildungskonzepts der Universität.

Hier soll ein anderer Ansatz vorgetragen werden, der an dem Wandel von Kindheit und Jugend ansetzt, der sich nicht nur auf die erste Phase, sondern auf das Gesamt der Lehrerbildung richtet und der vor allem anderen Prinzipien folgt.

*Das erste und wichtigste Prinzip stellt dabei die Vernetzung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben dar, die an die Stelle ihrer Trennung und Hierarchisierung tritt.*

Die geforderte Vernetzung impliziert die systematische Kooperation zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen. Öffnung und Integration sind damit heute nicht nur für die Schule, sondern auch für die Lehrerbildungsinstitutionen, allen voran die Universität, angesagt. Die geforderte Vernetzung der Institutionen zielt weder auf die Aufhebung ihrer Eigenständigkeit noch ist damit eine zwar gut gemeinte, von den Aufgabenstellungen her aber eigentlich nicht erforderliche Zusammenarbeit gemeint. Es geht vielmehr um *systematische* Kooperation angesichts der Tatsache, daß alle Institutionen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, an der Bildung der Lehrerinnen und Lehrer beteiligt sind. Die Vernetzung der Lehrerbildungsinstitutionen bringt diese in einen anderen Zusammenhang untereinander. Sie sind nun nicht wie Perlen auf einer Kette angeordnet und stellen Anwendungen des je zuvor Gelernten dar, sondern sie durchdringen einander und sind sternförmig um Schule als gemeinsamen Erfahrungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer angeordnet.

*Damit wird neben der Vernetzung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben ein zweites Prinzip für die Neugestaltung der Lehrerbildung sichtbar, nämlich Erfahrung zum Ausgangspunkt und Integrationskern formalisierter Bildungsprozesse zu machen.*

Das Wirksamwerden dieses Prinzips verändert vor allem den Stellenwert der Schule im Konzert der Lehrerbildungsinstitutionen und läßt ihre Bedeutung als Lehrerbildungsinstitution sichtbar werden. Die Schule wird vom End- zum Mittelpunkt des Bildungsprozesses, der nun nicht als Perlenkette, sondern als Spirale gedacht ist. Es geht nun nicht darum, zuvor Gelerntes in der Praxis anzuwenden oder auf die am Ende des Prozesses stehende Berufspraxis vorzubereiten, sondern in immer wieder neuen Anläufen Bildungsprozesse in Gang zu setzen, die ihren Ausgangspunkt in der Erfahrung haben. Die säuberliche Ordnung von Ausbildung und anschließender Berufstätigkeit wird

damit zugunsten ihrer wieder und wieder hergestellten Verschränkung aufgegeben, die zugleich die scharfe Trennung zwischen Lehreraus- und -fortbildung obsolet werden läßt. Es geht dann nicht darum, in die bestehende Berufspraxis einzuüben und Wahrheiten zu vermitteln, sondern Erfahrungen in der pädagogischen Praxis systematisch herzustellen, mit Hilfe von Wissenschaft aufzuklären und die Personen wie die Praxis unter dem Bildungsanspruch zu verändern. Die Lehrerbildungsinstitutionen müssen damit nicht nur untereinander vernetzt werden, sondern sich auch gegenüber der Erfahrung, und das heißt vor allem gegenüber der Schule als Erfahrungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer, öffnen. Die Schule, aber auch andere pädagogische Praxisfelder, werden damit zu Integrationskernen in der Lehrerbildung.

*Als drittes Prinzip einer neugestalteten Lehrerbildung ist die Orientierung an den Problemen der Lernenden zu nennen.*

Mit diesem Prinzip wird ein Perspektivenwechsel vollzogen. Lehrerbildung wird damit nicht aus der Perspektive des *Was* und der *Lehre*, sondern des *Wie* und des *Lernens* gedacht. Wenn Lehrerbildung nicht aus der Lehrenden-, sondern aus der Lernendenperspektive gedacht wird, kann nicht das Fach und seine Systematik, sondern der Bildungsprozeß der Lernenden zum organisierenden Prinzip für das Curriculum erklärt werden. Es geht dann nicht darum, die Disziplinen in der Lehrerbildung abzuschaffen, wohl aber untereinander und zu den Lernenden in ein neues Verhältnis zu setzen.

Wenn der Lern- und Bildungsprozeß der Lehrerinnen und Lehrer zum organisierenden Prinzip für das Curriculum erklärt wird, dann müssen Probleme identifiziert werden, die für die jeweilige Stufe des Bildungsprozesses besonders bedeutsam sind. Für den Beginn der Lehrerausbildung könnte das z. B. der Wechsel von der bisherigen Schüler- zur künftigen Lehrerperspektive sein. Die identifizierten Probleme müssen dabei sowohl der Erfahrung und der handlungsbezogenen Auseinandersetzung durch die Lernenden zugänglich gemacht als auch mit den Mitteln der Wissenschaft und mit Hilfe der Disziplinen bearbeitet werden. Damit wird das Problem der Unendlichkeit und Beliebigkeit der Fachinhalte in der Lehrerbildung gelöst. Es geht nun nämlich nicht mehr darum, künftigen Lehrerinnen und Lehrern Erziehungswissenschaft, Germanistik, Mathematik und viele andere Disziplinen zu lehren, sondern Disziplinen auf bestimmte Probleme Antworten geben zu lassen. Das hätte u.a. zur Folge, daß die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sich in der Lehrerbildung nicht zu jedem Zeitpunkt mit allen Disziplinen gleichzeitig, sondern nur mit jenen Disziplinen beschäftigen müßten, die für die Bearbeitung des jeweiligen Problems in besonderer Weise relevant sind.

Die von *Robinson* so genannten "klinischen Semester", in denen das jeweilige Problem erfahren und einer handlungsbezogenen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden könnte, müßten nach der hier entwickelten Vorstellung die Lehrerausbildung strukturieren<sup>1</sup>. Sie würden die Integrationskerne in der Ausbildung darstellen und jeweils eine neue Stufe im Ausbildungsprozeß einleiten. Mit fortschreitender Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer könnten sich nach der hier entwickelten Vorstellung die Phasen der Tätigkeit immer mehr ausdehnen, müßten aber mit Reflexionselementen oder formellen Bildungsphasen durchsetzt bleiben.

Meine *fünfte* und *sechste These* möchte ich miteinander verknüpft betrachten:

*Die geforderte Neugestaltung der Lehrerbildung kann nur schrittweise erfolgen und muß von den Beteiligten selbst in die Hand genommen werden. Und Regionale Kooperationsprojekte, in denen sich die Lehrerbildungsinstitutionen untereinander und*

<sup>1</sup> vgl. Robinson, S.B. (1973) Vorschläge zum erziehungswissenschaftlichen Studium und zur Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät. In S.B. Robinson (Hrsg.), *Erziehung als Wissenschaft*, 237-253. Stuttgart.

*gegenüber der Erfahrung und Praxis öffnen, lassen die in These 4 genannten Prinzipien praktisch werden und stellen Schritte auf dem Weg zu einer veränderten Lehrerbildung dar.*

In diesen Thesen wird ein Weg vorgeschlagen, der dem Weg gleicht, den die Schule in den letzten Jahren gegangen ist und der mit dem Begriff der "Öffnung von Schule" umschrieben werden kann. Diesen Weg haben die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen heute z. T. schon eingeschlagen, und sie müssen ihn in Zukunft noch viel konsequenter als bisher fortsetzen. Aufgabe des Staates wäre es, die Autonomiespielräume der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu erweitern, ein Netzwerk für regionale Kooperationsprojekte zu schaffen und modellartige Konkretisierungen der dargestellten Prinzipien bis hin zu Modellausbildungsgängen zu fördern.

## Reformprojekt "Integriertes Eingangssemester Primarstufe"

Abschließend will ich am Beispiel des "Integrierten Eingangssemesters Primarstufe" (IEP) knapp verdeutlichen, wie die vorgetragenen Reformprinzipien in der Lehrerausbildung in einem Projekt konkret gemacht werden können. Eine systematische Darstellung des Projekts und seiner Wirkungen kann jedoch in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden.

Das IEP ist 1988 als Basisinitiative von Lehrenden und Studierenden an der Universität Bielefeld entstanden. Es wird seit dem Sommer 1992 in einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) finanzierten Modellversuch erprobt und voraussichtlich noch in diesem Jahr an der Universität Bielefeld institutionalisiert. Ähnliche Initiativen sind inzwischen an der Universität Potsdam entstanden, andere Universitäten bekunden Interesse. Das IEP umfaßt den Gesamtzusammenhang des ersten (bzw. für die Anfänger im SS des zweiten) Studienseesters. Alle Primarstufenstudierenden, alle an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen und ihre Vertreterinnen und Vertreter, 57 Grundschulen in der Region und die Laborschule sind in das Projekt einbezogen. Als Folgeprojekt ist eine Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld eröffnet worden, die die mit dem Projekt verknüpfte regionale (Grund-)Schulentwicklung im Sinne einer Öffnung von Schule und die Kooperation zwischen Universität und "IEP-Schulen" unterstützen und fördern will.

Wie wird nun das in These 4 geforderte Prinzip der *Vernetzung* im Rahmen unseres Studieneingangsprojekts realisiert? Das IEP umfaßt zwei Elemente, nämlich die achtwöchige Schulphase und den Veranstaltungsverbund, der die Schulphase rahmt und begleitet. An dem Veranstaltungsverbund sind prinzipiell alle an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen mit eigenständigen, gleichwohl aber zeitlich und z.T. auch inhaltlich aufeinander abgestimmten Veranstaltungen beteiligt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen. Während der Schulphase, die im Dezember und Januar stattfindet, nehmen die Studierenden vormittags am Unterricht einer Grundschulklasse teil und besuchen nachmittags und während des ganzen Montags Veranstaltungen in der Universität.

Jede Schule nimmt eine Gruppe von etwa 10 bis 15 Studierenden auf, die jeweils zu zweit einer Klasse zugeteilt sind und dort von dem/der Klassenlehrer/in als Mentor/in betreut werden. Jeweils eine Lehrkraft der Schule, die einen Lehrauftrag an der Universität erhält, stellt als "Betreuungslehrkraft" die Scharnierstelle zwischen Universität und Schule und zwischen den Studierenden und den als Mentor/innen beteiligten Lehrkräften ihrer Schule dar. Die Betreuungskräfte führen, gestützt durch Fortbildungen in der Universität, während der Schulphase eine Begleitveranstaltung in der Schule

durch, in der einerseits Erfahrungen der Studierenden bearbeitet, andererseits eine Einführung in den Schulalltag der jeweiligen Schule mit seinen typischen Problemen versucht wird. Das Programm für die sogenannte schulpraktische Begleitveranstaltung wird gemeinsam mit den Lehrenden der Universität erarbeitet. Da die Zusammenarbeit mit den Schulen auf Dauer gestellt ist und da, über die Jahre gesehen, i.d.R. alle Lehrkräfte einer Schule in das IEP als Betreuungslehrkraft oder Mentor/in einbezogen sind, wird durch das IEP auch ein neuer Kommunikationszusammenhang innerhalb der Kollegien und zwischen Schulen und Universität gestiftet, der wiederum durch Fortbildungsangebote für die Kollegien in der Lernwerkstatt oder in der Laborschule weiter zu stärken versucht wird. Lehreraus- und -fortbildung sind so miteinander verknüpft, und Schule wie Universität profitieren wechselseitig von dieser Zusammenarbeit.

Das Prinzip, *Erfahrung* zum Ausgangspunkt und Integrationskern formalisierter Bildungsprozesse zu machen, wird im IEP-Projekt nicht einfach dadurch realisiert, daß die Studierenden in die Schulen geschickt werden und dort gleichsam als zukünftige Lehrer/innen oder Wissenschaftler/innen agieren. Im IEP wird vielmehr eine pädagogische Erfahrungssituation unter bestimmten Zielvorstellungen planvoll hergestellt. Die Studierenden erleben in der Schule deshalb einerseits den Lehreralltag der Lehrerinnen und Lehrer, andererseits eine künstlich arrangierte Schonraumsituation, die durch Verfremdung, Kontrasterfahrung, aber auch durch mit ihr verknüpfte Kommunikationssituationen und Lehrangebote zum Lernen, zur Distanzierung von der bestehenden Praxis und zur Reflexion anregen soll. Verfremdung des Lehreralltags wird z.B. durch die Aufgabenstellung für die Studierenden herzustellen versucht. Ihre Aufgabe ist es nicht, Unterrichtsstunden in einer Klasse zu halten, sondern einzelne, von der Klassenlehrer/in bestimmte Kinder während des Unterrichts zu betreuen sowie die Lehrkraft bei ihren Versuchen zur Öffnung von Schule und Unterricht zu unterstützen. Durch diese Arbeit soll eine Kontrasterfahrung zu der eigenen Schulerfahrung i.d.R. am Gymnasium hergestellt und der Wechsel von der Schüler/innen- zur Lehrer/innenperspektive, der mit dem Beginn der Lehrerausbildung stattfindet, bewußt gemacht werden. Die Studierenden werden im Rahmen des IEP in vielfältige informelle wie formelle Kommunikationssituationen verwickelt. Neben dem Austausch der beiden Studierenden in einer Klasse, dem Austausch mit den Kindern, der Mentorin, der Betreuungslehrkraft und den Lehrenden der Universität wird z.B. ein informeller Austausch der Studierenden in ihrer Schulgruppe arrangiert. Die Schulen werden gebeten, für die Gruppe der Studierenden, die an der Schule arbeitet, einen Raum (evtl. den Flur) zur Verfügung zu stellen, in dem sie sich vor und nach dem Unterricht bzw. in den Pausen treffen können.

Die fachlichen Universitätsveranstaltungen bekommen durch die Erfahrungen der Studierenden in der Schulphase einen gemeinsamen Bezug und einen Ansatzpunkt, um die je spezifischen fachlichen Problemstellungen an Beispielen zu diskutieren. Die Studierenden, die dem täglichen Wechselbad zwischen Universität und Schule ausgesetzt sind, verlieren nicht etwa, wie manchmal befürchtet, ihr Interesse an den Disziplinen, sondern steigern es im Gegenteil beträchtlich. Die empirischen Begleituntersuchungen im Rahmen des Modellversuchs machen deutlich, daß vor allem die Erziehungswissenschaft von diesem Interesse profitiert, daß die Studierenden insgesamt theorieinteressierter werden, daß sie stärker als bei Studienbeginn von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung für künftige Grundschullehrer/innen überzeugt sind und daß sie den Grundschullehrerberuf anspruchsvoller als zuvor einschätzen.

Das dritte Prinzip einer reformierten Lehrerbildung, die *Orientierung an den Lernenden*, wird in dem beschriebenen Arrangement des Studieneingangs sichtbar. Der Studienbeginn stellt für alle Studierenden eine wichtige Übergangs- und Umbruchssituation dar, die in der Massenuniversität besonders schwierig geworden ist. Für die Studierenden gilt es, sich in einer neuen Institution zu orientieren, neue soziale Kontakte

aufzubauen, ihr Studien- und Berufsziel abzuklären sowie Zugang zu den Disziplinen zu finden. Das gelingt in der Massenuniversität nicht mehr nebenbei, sondern wird zur formellen Aufgabe der Studieneingangsphase. Für die Studienanfänger in der Lehrerbildung ist der Übergang in die Universität durch die Fächervielfalt nicht nur extrem erschwert, sondern es fehlt ihnen in der Universität auch ein zentraler Ort, weil sie, zumal beim Studium des Lehramts Primarstufe, an vielen Fakultäten gleichzeitig studieren. Mit dem IEP wird ihnen zumindest ein sozialer Ort geschaffen und eine Verbindung zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Lehrenden und Fakultäten hergestellt.

Die begonnene Reform muß in Zukunft in zwei Richtungen weiterentwickelt werden. Zum einen müssen weitere auf den Zusammenhang der Lehrerbildung bezogene "klinische" Phasen entwickelt und institutionalisiert werden, in denen die genannten Prinzipien verwirklicht und das Neben- und Nacheinander von Wissensvermittlung und pädagogischer Tätigkeit überwunden wird. Das Studium der Disziplinen würde so von "klinischen" Phasen durchzogen oder begleitet werden, in denen die Bildung der Lehrerinnen und Lehrer zum gemeinsamen Gegenstand nicht nur verschiedener Disziplinen, sondern auch verschiedener Institutionen gemacht würde. Angedacht wird von uns gegenwärtig ein Schülerförderprojekt, das als einjährige studienbegleitende Phase gedacht ist und das den schulischen und den außerschulischen Bereich miteinander verbinden soll. Ehrgeiziger und schwieriger wäre es, an Stelle des auf das Studium folgenden Referendariats eine berufspraktische Phase in das Studium zu integrieren und dort praktische Tätigkeit in der Schule und Beschäftigung mit forschungs- und/oder berufsbezogenen Fragen zu verknüpfen. Studienseminar, Universität und Schule müßten bei der Gestaltung dieser klinischen Phase eng zusammenarbeiten.

Nicht weniger wichtig als die Institutionalisierung klinischer Phasen, die die Institutionen der Lehrerbildung, die Universität, das Studienseminar, das Fortbildungsinstitut und die Schule, sowie Wissensvermittlung und praktische Tätigkeit in Verbindung miteinander bringen, wäre die Aufhebung der *grundständigen Trennung in Primar- und Sekundarlehrerbildung*. Analog zur Arztausbildung müßte ein Lehrerbildungsgang im Baukastensystem entwickelt werden, der eine Basisausbildung für alle vorsieht, die erst nach einem ersten Abschluß, an den sich eine Zeit der Berufstätigkeit anschließt, stufen-, fach- und problemspezifisch ausdifferenziert bzw. erweitert werden kann. Alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer würden nach dieser Vorstellung zunächst nur eine Fachwissenschaft und die Erziehungswissenschaft als Disziplin studieren und in beiden Disziplinen einen ersten fachlichen Abschluß erwerben, der zugleich eine Weiterqualifikation in der Disziplin und damit einen Umstieg aus der bzw. Einstieg in die Lehrerbildung ermöglichen würde. In den klinischen Phasen während des Studiums würde das Fächerspektrum dann berufs- und problembezogen erweitert werden. Die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer wäre nach Abschluß der Basisausbildung zunächst für alle gleich und würde sich je nach Zusatzkompetenzen, die in nachfolgenden Studienphasen erworben werden, steigern. Die Ausbildung wäre so insgesamt weit differenzierter, als sie heute sein kann, der Lehrereinsatz flexibler und die unterschiedliche Länge der Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte nicht an ihren Einsätzen in bestimmten Schulstufen- und -formen gebunden. Da die Lehrbefähigung für das jeweilige Fach und nicht für spezielle Schulstufen und -formen erworben würde, müßten Lehrkräfte zudem nicht lebenslang in bestimmte Schulformen und -stufen unterrichten. Die Lehrerbildung bliebe zudem nicht eine frühe Episode in der Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer, sondern könnte, wenn die Lehrkräfte ihre Basisausbildung erweitern, diese durchziehen und immer wieder neue Möglichkeiten bieten, Distanz zum Berufsalltag zu gewinnen und sich selbst planvoll weiterzuentwickeln.

## Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung\*

Walter Herzog

*Die Schule muss sich verändern. Der gesellschaftliche Wandel, wie er sich politisch in der Neugestaltung Europas niederschlägt, hat Auswirkungen auf das schweizerische Bildungswesen. Unser gut hundertfünfzigjähriges Schulsystem steckt in einer Legitimationskrise. Seine "Wirksamkeit" wird überprüft; Reformen auf verschiedenen Stufen werden initiiert. Zwangsläufig wird davon die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betroffen. Nicht dass die Situation der Schule so unbefriedigend ist, "... weil die Lehrerausbildung so unbefriedigend ist" (Bönsch 1994, p. 85). Aber die letztere kann nicht in der Immobilität verharren, wenn die erstere in Bewegung gerät.*

*Versuche zur Neubestimmung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle häufen sich in jüngster Zeit. Oft haben sie etwas Beliebiges an sich. Es fehlt ihnen die umfassende Perspektive, die eine Neubestimmung allererst begründen liesse. Eine solche Perspektive lege ich den folgenden Überlegungen zugrunde, nämlich eine gesellschaftstheoretische, genauer: eine modernitätstheoretische. Der Blick auf die Modernisierung von Gesellschaft und Schule kann deutlich machen, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verändern ist.*

Dass sich unsere Gesellschaft wandelt, ist unbestritten. Die gesellschaftlichen Veränderungen veranlassen viele zu gewichtigen Diagnosen. Eine Epochenschwelle wird wahrgenommen, eine "Wendezeit", der Beginn eines neuen Zeitalters und eines neuen Bewusstseins. Auch diejenigen, die nicht wissen, wohin es geht, nehmen zumindest an, dass etwas zu Ende geht. Die "Postmoderne" signalisiert das Ende der Moderne, die "postindustrielle Gesellschaft" das Ende der Industriegesellschaft und das "Posthistoire" das Ende der Geschichte.

Wie immer man zu diesen Diagnosen stehen mag, als Phänomen bleibt, dass wir Zeugen und Betroffene eines qualitativen Wandels unserer Lebensbedingungen sind. Seit den 60er Jahren zeichnet sich eine veränderte gesellschaftliche Lage ab, die zu Recht als Herausforderung nicht nur des pädagogischen Denkens, sondern auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahrgenommen wird. Wo etwas zu Ende geht, da ändern sich die Bedingungen von Erziehung und Bildung. In diesem Sinne werde ich ein paar Schlaglichter auf gesellschaftliche Veränderungen unserer jüngsten Vergangenheit werfen.

Ich diskutiere sechs Entwicklungen, die wir zur Zeit beobachten können, nämlich eine Individualisierung, eine Egalisierung, eine Pluralisierung und eine Dynamisierung unserer Gesellschaft sowie eine Scholarisierung des Jugendalters und eine Nivellierung des Generationenverhältnisses. Die Auswahl gerade dieser Veränderungen ist zweifellos persönlich gefärbt, dennoch glaube ich, dass sie repräsentativ sind für unsere aktuelle Situation. Nach der Diskussion dieser gesellschaftlichen Entwicklungen werde ich einen Vorschlag machen, wie auf die veränderten Bedingungen des gesellschaftli-

\* Der Aufsatz geht auf Referate zurück, die ich am 9. September 1993 in Zollikofen und am 29. April 1994 in Crêt-Bérard gehalten habe.

chen Umfeldes von Schule reagiert werden sollte, nämlich durch vermehrte Autonomisierung von Schule.

## 1 Individualisierung

Ein auffallendes Merkmal unserer Zeit liegt in einer verstärkten Individualisierung der Gesellschaft. In der Soziologie wird von einem "Individualisierungsschub" gesprochen (vgl. Beck 1983, 1986; Beck & Beck-Gernsheim 1990; Elias 1992). Was ist damit gemeint? Individualität verstehen wir Europäer spätestens seit der Renaissance als Besonderheit der menschlichen Seinsweise. Während der Mensch des Mittelalters eingebunden war in ein ihn umkreisendes Ganzes, das ihm eine Rolle und einen Status gab, trat der Mensch der Renaissance als individueller einzelner hervor. In der Renaissance beginnt der Prozess der Individualisierung des *weltlichen* Menschen, ein Prozess, der heute eine weitere Vertiefung erfährt.

Individualität ist eng mit Autonomie verbunden. Kant machte die Autonomie im *Denken* zu einer Bestimmung des Menschen, sofern er "aufgeklärt" ist. "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Lenkung eines anderen zu bedienen" (Kant 1983, p. 53). Seit der Aufklärung steht der Mensch in der Theorie auf eigenen Füßen. Er wird nicht mehr als Teil des Kosmos oder der Schöpfung gesehen, sondern als ein Wesen, das der Welt gegenübersteht und diese zu beherrschen vermag. "Selbsterhaltung" und "Selbststeigerung" ist die Devise des neuzeitlichen Menschen (vgl. Blumenberg 1976, 1988). Sein Ziel ist die Verbesserung seiner Lebensbedingungen. Die Natur will er sich durch die Technik, die Gesellschaft durch die Politik und den Menschen durch die Erziehung unterwerfen.

Lange Zeit waren es ausschliesslich Angehörige der oberen Schichten, Intellektuelle, Philosophen und Literaten, die diese Art von Individualität verwirklichen konnten. Ihr Lebensstil und ihre Ideen waren nicht repräsentativ für die breite Bevölkerung. Was sich heute ändert, ist die soziale Beschränkung der Individualisierung des modernen Menschen. Die Thematisierung des Selbst und die Suche nach Identität beschäftigen nicht mehr nur diejenigen, die es "sich leisten können", sondern auch diejenigen, die bisher von einer individuellen Existenz bestenfalls träumen konnten.

Einen ersten Schritt zur Individualisierung der gesellschaftlichen Massen ermöglichte die Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts. Mit der Industrialisierung wurden weite Bevölkerungskreise ihrer traditionellen Bindungen und angestammten Lebenskontexte beraubt. Das gemeinschaftliche Leben, wie es für eine bäuerliche Gesellschaft charakteristisch ist, zerfiel. Die veränderte Arbeitswelt setzte einen Pluralismus der Werte frei. Wirtschaft und Staat, Kunst und Religion, Familie und Arbeit trennten sich und wurden zu eigenständigen Sphären, die nicht mehr durch ein übergeordnetes, religiöses Sinnsystem zusammengehalten wurden.

In der Industriegesellschaft ist der einzelne nicht mehr mechanisch in die gesellschaftliche "Maschine" eingebunden, denn er spielt nun eine Vielzahl von Rollen. Komplexität, Heterogenität und Pluralität der gesellschaftlichen Kontexte schaffen einen sozialen Druck auf das Individuum, sich gegenüber den vielfältigen Ansprüchen, denen es ausgesetzt ist, selbst zu erhalten und selbst zu bestimmen<sup>1</sup>. Identität wird nicht mehr sozial zugeschrieben, sondern individuell erworben. Jede und jeder muss

---

<sup>1</sup> Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind genauso Merkmale des modernen Menschen wie Selbsterhaltung und Selbststeigerung.

sich ihre/seine individuelle Besonderheit im Gegenzug zu den pluralen Wertsystemen der modernen Gesellschaft erarbeiten.

Trotzdem gelangte der Individualismus im 19. Jahrhundert nicht zum Durchbruch. Und zwar im wesentlichen deshalb nicht, weil der gesellschaftliche Reichtum zu gering war und seine Verteilung einseitig zugunsten der "Kapitalisten" erfolgte. Im 19. Jahrhundert gab es noch keinen "Sozialstaat", keine "soziale Gerechtigkeit" und kaum "soziale Fürsorge". Die "soziale Frage" wurde erst gegen Ende des Jahrhunderts gestellt. Die Folge war eine Verelendung der Arbeiterschaft und deren Zusammenschluss in Gewerkschaften und politischen Parteien. Auf der Basis des gemeinsam erlittenen Schicksals bildeten sich die Arbeiter zur sozialen Klasse, die sich kollektiv gegen ihre Not wehrte. Der Individualismus der Industriegesellschaft ist lange Zeit nicht zum Ausdruck gekommen, weil die materiellen Lebensbedingungen der Individualisierung entgegenwirkten.

Die Situation hat sich seither verändert. Die Voraussetzungen für die Bildung sozialer Klassen sind kaum mehr vorhanden, so dass der latente Individualismus der Industriegesellschaft manifest werden kann (vgl. Beck 1983). Beck (1986) meint, dass zwar die *Struktur* der sozialen Ungleichheit - die sozialen Klassen- oder Schichtunterschiede - auch in unserer Zeit weiterbestehen, dass aber gesamtgesellschaftlich gesehen eine Art Aufwärtsbewegung stattgefunden hat. Er spricht von einem "Fahrstuhleffekt", als habe sich die Gesellschaft auf ihrem Weg ins 20. Jahrhundert wohlstandsmässig um eine Etage verbessert.

Die kollektive Anhebung des Lebensstandards hat zur Folge, dass die unteren sozialen Schichten dem Elend der Armut entfliehen konnten und damit die Voraussetzungen zur Solidarisierung der Ärmsten verloren gegangen sind. Die Klassen bilden so gesehen keinen Orientierungspunkt mehr, um sich als Individuum eine Identität zu geben. Durch den Ausbau des Versicherungsschutzes (AHV, Kranken- und Unfallversicherung, Arbeitslosenversicherung, Pensionskassen etc.) und dank der "sozialen Marktwirtschaft" besteht kaum mehr ein Grund, sich kollektiv gegen eine ungerechte Gesellschaft aufzulehnen.

Auch wenn dies nicht absolut genommen werden darf, denn soziale Ungerechtigkeit gibt es auch in unserer Zeit<sup>2</sup>, leben wir doch unter anderen Bedingungen als im 19. Jahrhundert und anfangs des 20. Jahrhunderts. Die Akzente der politischen Auseinandersetzung haben sich von der "sozialen Frage" auf Themen wie Ökologie, Frauen und gesellschaftliche Minderheiten verschoben. Erst die Nachkriegszeit hat die Bedingungen geschaffen, unter denen Individualität in erhöhtem Masse und auf breiter Basis freigesetzt werden kann. Zugleich sind erst heute die gesellschaftlichen Bedingungen gegeben, unter denen Individualität *problematisch* werden kann. Durch die zunehmende Lockerung sozialer Identifikationen wird der einzelne immer stärker auf sich gestellt.

Ich bin mir im klaren darüber, dass diese Diagnose angesichts der heute spürbaren Belastung des Sozialstaates etwas überzeichnet sein dürfte. Die "Grenzen des Wachstums" scheinen heute nicht mehr nur ökologisch, sondern auch politisch spürbar zu werden. Die "neue Armut" und die unbewältigte Arbeitslosigkeit stellen gesellschaftliche Probleme dar, die uns noch längere Zeit beschäftigen werden. Trotzdem glaube ich nicht, dass die zunehmende Individualisierung unserer Lebensbedingungen ein vorübergehendes Phänomen ist. Der Rückgang von Mitgliedschaften in Gewerkschaften, Kirchen und anderen "Solidargemeinschaften" ist ein deutliches Zeichen. Das Ende des Staatssozialismus gehört wohl ebenfalls in diesen Kontext. Autoritäres

<sup>2</sup> Man denke etwa an das Problem der "neuen Armut".

Denken wird immer weniger akzeptiert. In der Erziehung gewinnen Individualwerte wie Selbständigkeit und Selbstverwirklichung deutlich an Bedeutung (vgl. *Fend* 1988). Der Individualismus äussert sich aber auch in der Zuschreibung von Versagen. Gerade das Beispiel der Arbeitslosigkeit kann zeigen, dass wir unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen leben als im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Arbeitslosigkeit wird individuell verarbeitet, oft auch individuell zugerechnet und ist damit wesentlich zu einem *psychologischen* Problem geworden, für dessen Bewältigung kaum noch kollektive Formen zur Verfügung stehen.

## 2 Egalisierung

Ein weiteres Moment der Individualisierung unserer Gesellschaft möchte ich gesondert diskutieren: die Egalisierung der Geschlechterbeziehung.

Die französische Aufklärung stand unter der Devise "Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit". Sie proklamierte die Menschenrechte, und diese sollten ohne Ansehen der Person für jedermann gelten. "Jeder Mann", aber nicht "jede Frau", denn die Frauen galten auch in der Aufklärungszeit als den Männern nicht gleichwertig. In der berühmten "Encyclopédie" von Diderot und D'Alembert heisst es im Artikel "femme", der Ruhm der Frau bestehe darin, im Verborgenen zu leben. Sie beschäftige sich mit der Regierung der Familie, herrsche über ihren Ehemann durch Gefälligkeit, über ihre Kinder durch Sanftmut und über die Dienstmoten durch Güte (vgl. *Desmahis* 1986, p. 475). Die Frau wurde dem Raum der Privatheit zugeordnet, in Ergänzung zum Mann, der die Welt der Öffentlichkeit repräsentierte. Das 18. Jahrhundert, bezeichnenderweise das "pädagogische Jahrhundert" genannt, definierte die Frau in Abhängigkeit von Mann und Kind. Auch einem ungerechten Mann gegenüber hat sie sich unterzuordnen. Denn die Ungleichheit von Mann und Frau ist - wie es bei Rousseau heisst - ein Zeichen der Vernunft (vgl. *Rousseau* 1975, p. 390). Die Frau soll nicht für sich, sondern für andere leben.

Diese Einstellung hat sich in den letzten Jahren deutlich geändert. Gerade im Bildungswesen beobachten wir eine "stille Revolution", was das Bild der Frau anbelangt. Die Schule hat sich in bezug auf die Mädchen und Frauen deutlich gewandelt. Quantitativ gesehen gehen heute, was die obligatorische Schulzeit anbelangt, Mädchen im gleichen Ausmass zur Schule wie Knaben. Diese formale Gleichheit spiegelt sich zu einem grossen Teil in den Inhalten, die Mädchen und Knaben vermittelt werden. Die Koedukation der Geschlechter ist fast überall in der Schweiz Realität geworden. Mädchen erhalten denselben Unterricht in denselben Fächern nach demselben Lehrplan wie Knaben. Nur in wenigen Fällen gibt es noch Unterschiede in der Stundendotation oder im Fächerkanon (vgl. Mädchen - Frauen - Bildung 1992).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in quantitativer Hinsicht erst bei den weiterführenden Schulen und bei der Berufsbildung. Gesamthaft gesehen liegt hier die Bildungsbeteiligung der Frauen bei 46%, wobei die Maturitätsschulen einen Frauenanteil von bereits 50% aufweisen und die Berufsbildung der Frauen bei 41% liegt. Im Tertiärbereich liegt der Frauenanteil bei 36%, wobei die Universitäten rund 40% ausmachen (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 341).

Auch wenn die Gleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungsbereich noch nicht erreicht ist, besteht ein klarer Trend zu mehr Beteiligung der Frauen am Bildungswesen. Was folgt daraus? Gehen wir davon aus, dass Bildung Voraussetzung für *Erwerbstätigkeit* ist, so ist damit zu rechnen, dass immer mehr Frauen ihre Bildung auch in eine ausserfamiliäre berufliche Tätigkeit umsetzen werden. Bildung und Beruf bedeuten Eigenständigkeit und Autonomie, und dies sind Werte, die in unserer indivi-

dualistischen Zeit zunehmend betont werden (vgl. Abschnitt 1). Sie sind Teil dessen, was der Individualisierungsschub beinhaltet.

Schon heute ist eine Zunahme der weiblichen Erwerbsarbeit zu beobachten. Zwischen 1960 und 1980 hat sich in der Schweiz die Erwerbsquote von Frauen, die in einer Partnerschaft leben und zwischen 15 und 39 Jahre alt sind, verdreifacht (vgl. *Diserens* 1991, p. 154f.). Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE), die erstmals 1991 durchgeführt wurde, ergab, dass 73% der Frauen ohne und 56% der Frauen mit Betreuungsaufgaben für Kinder erwerbstätig sind, entweder voll- oder teilzeitlich (vgl. Bundesamt für Statistik 1992).

Die Emanzipationsbewegung der Frauen ist genauso wenig wie der Individualisierungsschub - wovon sie ein Teil ist - ein punktuelles Ereignis. Auch ihre Wurzeln liegen in der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit. Letztlich geht es darum, dass die Frauen einen *Modernitätsrückstand* gegenüber den Männern aufholen. Das Prinzip der Freiheit und Gleichheit der Menschen, wie es die bürgerlichen Revolutionen gegen den Feudalismus ins Feld führten, wird heute in seiner Anwendung auf die Beziehung der Geschlechter ausgeweitet. Auch die Frauen sollen die Möglichkeit haben, in einer *modernen* Gesellschaft zu leben und sich in ihrer Individualität *selbst* zu bestimmen.

Individualisierung bedeutet, dass der Mensch aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst wird und sein Leben selbst gestalten kann, aber auch *muss*. Das eigene Leben wird entscheidungsoffener, der Lebenslauf gestaltbarer. Die Normalbiographie wird zur Wahlbiographie (vgl. *Ley* 1984). Das heisst, es gilt mehr Entscheidungen zu treffen, wer und was man als Mann und Frau sein will. Das hat Konsequenzen für das Zusammenleben der Geschlechter. Weibliche Erwerbstätigkeit lässt sich nicht ohne weiteres mit der traditionellen Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter vereinbaren. Die Integration der Frau in Bildung, Beruf und Arbeitswelt schafft einen Konflikt mit der traditionellen Mutterrolle. Wenn das "Wesen" der Frau nicht mehr die Emotionalität und Mütterlichkeit ist, wenn die Frau nicht mehr länger "Anhängsel" des Mannes ist, sondern Individuum wie er, dann wird die bürgerliche Familie zum Gegenpol eines emanzipierten Frauenbildes. Die Folge ist ein zunehmender Druck auf die traditionellen Formen von Ehe und Familie. Und das ist es auch, was wir zur Zeit verspüren. In der Schweiz genauso wie in anderen europäischen Ländern betrifft die Scheidungsrate mittlerweile mehr als ein Drittel aller Ehen (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 43).

Die Egalisierung der Geschlechterbeziehung hat etwas weiteres zur Folge, nämlich eine Verkleinerung der Familien. Zwar wird das generative Verhalten durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wie sie sich manifest vor allem für Frauen stellt, ist jedoch von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Kinderzahl in einer Gesellschaft (vgl. *Schütze* 1992). In der Schweiz betrug die durchschnittliche Geburtenzahl pro Frau in den Jahren 1950 und 1960 2.4, 1970 noch 2.1; von 1980 an liegt sie mehr oder weniger unverändert bei 1.6 (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 44). Seit 1972 werden weniger Kinder geboren als zur Bestandserhaltung der Schweizer Bevölkerung notwendig wären.

Einkindfamilien und Einelternfamilien sind zwar noch nicht das übliche, aber weit häufiger als noch vor ein paar Jahren. 1990 hatten in der Schweiz 43% aller Familienhaushalte 1 Kind, 41% hatten 2 Kinder und nur 16% hatten 3 und mehr Kinder (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994, p. 37). Mehr als ein Drittel aller Kinder wächst heute in der Schweiz als *Einzelkind* auf; weitere rund 40% haben lediglich *ein* Geschwister. In den Städten ist die Situation noch deutlicher ausgeprägt (vgl. z.B. *Hutter & Jakob* 1990, p. 168). Die Schule wird in Zukunft ihre Aufgabe als Ort des sozialen Lernens ernst nehmen müssen.

Ein zusätzlicher Druck auf das Geschlechterverhältnis entsteht dadurch, dass Eltern, die einer Erwerbsarbeit nachgehen und Kinder haben, nur unzureichend auf Institutionen der familienexternen Kinderbetreuung (Krippen, Horte, Tagesschulen u.ä.) zurückgreifen können. Die Eidgenössische Kommission für Frauenfragen hat vor kurzem eine Schätzung der gesamtschweizerischen Nachfrage nach ausserfamiliärer Kinderbetreuung vorgelegt. Selbst unter sehr konservativen Annahmen übersteigt die Nachfrage das Angebot um rund das Doppelte (vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen 1993, p. 14f.)<sup>3</sup>.

Es ist nicht damit zu rechnen, dass die Konflikte zwischen Ehepartnern in Zukunft geringer werden, wenn sich die familiäre Situation der Frauen nicht verbessert. Eine partnerschaftliche Beziehung meint gerade nicht die blosser Ausweitung traditionell männlicher Rollenanteile auf Frauen, sondern die *qualitative* Änderung des Rollenmusters von Frau *und* Mann. Ein solcher qualitativer Wandel des Geschlechterverhältnisses ist kaum möglich ohne entsprechende Veränderungen unseres Schul- und Bildungssystems.

### 3 Pluralisierung

Ich komme damit zu einem dritten Bereich gesellschaftlicher Veränderungen: die Pluralisierung unserer Kultur. Der Pluralismus der Kultur zeigt sich beispielhaft am Phänomen der Kunst. Wir leben in einer Zeit der "Stillosigkeit" - im Sinne des Fehlens eines einheitlichen Kunststils. Vorboten dieser "Stillosigkeit" waren zu Beginn unseres Jahrhunderts der Kubismus, der Dadaismus, der Surrealismus, der Expressionismus, die Konkreten und die Abstrakten etc., alles Strömungen, die sich von der traditionellen Malerei des 18. und 19. Jahrhunderts absetzten. Auffallend ist, wie sich dabei die *Zentralperspektive* als Ordnungsgesichtspunkt der Bildfläche auflöst, etwa bei Cézanne und den Kubisten. Eine aperspektivische Welt sucht sich ihren bildnerischen Ausdruck (vgl. *Gebser* 1986). Die Kunst versteht sich auch nicht mehr als Abbildung, sondern als *Schaffung* von Wirklichkeit, als eine "Weise der Welterzeugung" (vgl. *Goodman* 1984).

Ähnliche Entwicklungen wie in der Malerei sind in der Musik und in der Literatur zu beobachten. Etwas anders stellt sich die Situation in der Architektur dar, die gegenüber der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des Jahrhunderts eigenartig verspätet ist. Die Architektur stellte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Dienst der Funktion. In Wien proklamierte Adolf Loos die ornamentlose Baukunst. Allein der Zweck, dem ein Bau dienen soll, hat das Recht, den Baustil zu bestimmen. Ästhetik und Funktion sollen zusammenfallen. Le Corbusier und andere Architekten sind ihm darin gefolgt. Doch mittlerweile sind wir im Begriff, zum Ornament zurückzukehren. Der architektonische Stil wird plural, wie die Malerei plural ist (vgl. *Jencks* 1978). Traditionelle Stilelemente werden wieder zugelassen, ja geradezu eklektizistisch kombiniert. Positiv gewendet, handelt es sich um eine Mehrsprachigkeit. Traditionen werden aufgenommen und in eine Vielfalt der stilistischen Ausdrucksweise integriert.

Von der Kunst wird gesagt, sie habe eine seismographische Funktion (vgl. *Herzog* 1985). In der Tat, der Pluralismus, den uns die Kunst vor Augen führt, ist der Vorbote eines Pluralismus im Bereich der Kultur ganz allgemein. Die gesellschaftliche Individualisierung und die kulturelle Pluralisierung sind letztlich zwei Seiten ein und derselben Medaille. Einer Gesellschaft, die sich strukturell individualisiert, entspricht eine

<sup>3</sup> Für Daten aus städtischen Verhältnissen vgl. *Hutter* und *Jakob* (1990) und *Troutot*, *Trojer* und *Pecorini* (1989).

Kultur, die sich pluralisiert. Die Kultur wird zum Supermarkt von Ideen, derer sich der einzelne bei der Formung seiner Identität bedienen kann. Was in der Kunst schon lange zu beobachten ist, scheint heute unsere Kultur *generell* zu erfassen.

Auch im Falle der Pluralisierung unserer Kultur haben wir es mit einer Entwicklung zu tun, die nicht nur von kurzem Atem sein wird, da sie von strukturellen Umwälzungen getragen wird. Dazu gehören demographische Veränderungen. Aufgrund von statistischen Prognosen lässt sich für die europäische Bevölkerungsentwicklung im Jahr 2000 eine Zäsur vorhersagen. Bis dahin werden die einheimischen Bevölkerungen Europas noch wachsen, dann wird ein Stillstand eintreten, schliesslich ein Rückgang: eine Abnahme der Bevölkerungszahlen (vgl. *Haug* 1990; *Höhn* 1989). Wenn man nach Ländern differenziert, dann werden Nord- und Westeuropa die Zäsur früher erreichen als Süd- und Osteuropa. Da aber auch der Süden und der Osten nicht aus dem Rahmen fallen, werden die traditionellen Migrationsländer, aus denen wir unsere Fremdarbeiter rekrutieren, sehr bald nach der Jahrtausendwende arbeitskräftemässig "austrocknen". Das Potential an Zuwanderern aus europäischen Ländern wird geringer sein. In Zukunft werden unsere ausländischen Arbeitskräfte immer seltener aus Italien, Spanien, Portugal und Ex-Jugoslawien stammen, dafür vermehrt aus Ländern der Dritten Welt, Afrika und Asien, das heisst aus Ländern mit einem kulturell von unserem Land verschiedenen Hintergrund.

Die Schulen sind schon heute von der kulturellen Pluralisierung betroffen, was sich etwa am Anteil von Ausländerkindern in den Schulklassen ablesen lässt. Im Kanton Zürich stammten im Schuljahr 1991/92 23% aller Schulkinder aus dem Ausland, also mehr als ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler. 1980 waren es noch 19% gewesen (vgl. Schulstatistik 1992, p. 1). Dabei ist die Zahl der aus *Nachbarländern* der Schweiz stammenden Kinder abnehmend, diejenige von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und anderen, nicht-europäischen Ländern zunehmend. Gesamtschweizerisch liegt der Anteil ausländischer Kinder zwar etwas tiefer, nämlich bei 18% im Schuljahr 1988/89, die Vielfalt der Herkunftsländer nimmt aber ebenfalls zu (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 20f.).

Die Zahl der Ausländerkinder macht sich konkret in der kulturellen Zusammensetzung einer Schulklasse bemerkbar. Gesamtschweizerisch zeigt sich, dass noch in rund einem Viertel aller Schulklassen (24%) ausschliesslich Schülerinnen und Schüler *schweizerischer* Herkunft unterrichtet werden. In etwa einem Drittel aller Schulklassen (31%) sind ein oder zwei Ausländerkinder vorhanden, in einem weiteren Viertel (26%) drei bis fünf, und in knapp einem Fünftel (19%) aller Schulklassen sind es *sechs und mehr* ausländische Kinder (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 32). Wenn man Herkunftsland und Muttersprache gleichermassen berücksichtigt, dann stellt sich heraus, dass in der Schweiz rund 20% aller Schulklassen kulturell homogen sind, etwas mehr als 50% sind heterogen, insofern sie eine kleine kulturelle Minderheit aufweisen, und gut 25% sind sehr heterogen.

Die kulturelle Pluralisierung unserer Schulen ist nicht zuletzt für Kinder aus uns fernen Kulturkreisen problematisch. Eine Mehrheit der Kinder ausländischer Herkunft durchläuft unsere Schulen mit deutlich geringerem Erfolg als schweizerische Kinder. Vor allem Kinder aus Südeuropa (Italien, Spanien, Ex-Jugoslawien, Türkei, Griechenland und Portugal) sind auf der Sekundarstufe I in Schultypen mit Grundansprüchen übervertreten, und sie besuchen überdurchschnittlich häufiger Klassen mit besonderem Lehrplan, sprich: Sonderschulen (vgl. *Borkowsky* 1991, p. 27ff.). Wiederum gilt dies nicht für Schülerinnen und Schüler mit Herkunft aus Deutschland, Österreich und Frankreich. Den geringsten Schulerfolg zeigen Kinder ex-jugoslawischer und türkischer Herkunft. Insgesamt gesehen hat sich die Situation der Ausländerkinder über die letzten zehn Jahre hinweg insofern verschlechtert, als ihr Anteil an Klassen mit beson-

derem Lehrplan zugenommen hat, und zwar von rund 25% im Jahr 1980/81 auf 31% im Jahr 1988/89 (vgl. Borkowsky 1991, p. 92 Tab. A13).

Da Ausländerkinder südeuropäischer Herkunft die Hürde der Selektion schlechter nehmen und auf der Sekundarstufe I gehäuft in Schultypen mit Grundansprüchen anzutreffen sind, kommen an diesen Schulen vermehrt kulturell heterogene Klassen vor. Ähnliches gilt für Schulen mit besonderem Lehrplan. Auch diese sind kulturell heterogener als Schulen mit Normallehrplan. Nahezu die Hälfte, nämlich 45% dieser Schulklassen sind kulturell sehr heterogen. Das bedeutet, dass die Problematik der kulturellen Integration von Ausländerkindern sich in *den* Teilen unseres Schulsystems konzentriert, wo auch die *schwächeren* Schülerinnen und Schüler sind. Diese Schulen bzw. deren Lehrerinnen und Lehrer sind einer doppelten Belastung ausgesetzt. Sie haben es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, denen die intellektuellen Ansprüche der Schule Probleme machen, und sie haben es mit einer kulturell sehr heterogenen Schülerschaft zu tun.

Bei der nachobligatorischen Ausbildung zeigen sich im übrigen vergleichbare Tendenzen. Die geringsten Anteile an der Sekundarstufe II weisen Jugendliche aus südeuropäischen Ländern auf, vor allem wenn sie aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei stammen (vgl. Borkowsky 1991, p. 51ff.). Wenn gelegentlich gesagt wird, der Rückgang der Eintritte in die Berufsausbildung liesse sich durch die nicht voll ausgeschöpften Reserven bei den ausländischen Jugendlichen kompensieren, dann sollte man beachten, dass dies nur möglich ist, wenn für diese schulisch wenig erfolgreichen Personen auch *besondere Anstrengungen* unternommen werden.

Das Scheitern von Kindern und Jugendlichen fremdländischer Herkunft in unserem Schulsystem hat im übrigen eine moralische Dimension. Wer in der Schule versagt, weil er einer kulturellen Minderheit angehört, dem wird vom Bildungssystem die Anerkennung seiner partikularen Identität verweigert. Er wird in seiner ethnischen, religiösen oder sprachlichen Besonderheit missachtet. Um real zu werden und moralische Bedeutung zu erlangen, erfordert der kulturelle Pluralismus unserer Gesellschaft die Anerkennung von Differenz (vgl. Taylor 1993). Die blosse Toleranz gegenüber kulturellen Minderheiten reicht als moralische Basis für das Funktionieren unseres politischen Systems nicht mehr aus. Das heisst auch, dass Mehrheitsentscheide über die Ausgestaltung des Schulwesens nicht genügen, mögen sie noch so demokratisch zustande kommen. Die Respektierung von kultureller Differenz ist schliesslich eine Forderung an unsere Schule, die im Zusammenhang zu sehen ist mit der Respektierung *weiblicher* Besonderheit, wie sie im Rahmen der jüngsten Koedukationsdebatte gefordert wird.

## 4 Dynamisierung

Ich komme zu einem vierten Merkmal unserer gesellschaftlichen Situation: der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels. Die moderne Gesellschaft ist eine auf *Zukunft* ausgerichtete Gesellschaft. Anders als im Mittelalter ist in der Moderne die Zukunft nicht negativ besetzt, auch wenn heutige Menschen oft von Zukunftsängsten geplagt scheinen. Die Zukunft ist dem kreativen Handeln zugänglich. Darin liegt ein wesentliches Merkmal unserer Modernität. Unsere Erwartungen werden nicht beschränkt durch die Grenzen unserer Erfahrungen (vgl. Koselleck 1984). Wir vermögen uns den Eintritt von etwas völlig Neuem vorzustellen, wobei uns das Neue als das *Bessere* erscheint. Was kommen wird, trägt die Zeichen des *Fortschritts*.

Das Zeitverständnis der Moderne ist linear. Die Zukunft ist keine Rückkehr zum Ursprung, sondern ein Schritt ins Offene. Moderne Gesellschaften verändern sich

fortlaufend durch technische und soziale Innovationen und durch das Bestreben, mittels ökonomischem Wachstum den Wohlstand zu vermehren. Trotzdem sind die Veränderungsprozesse nicht auf ein Ende orientiert. Da die Zukunft offen ist, erträgt die moderne Gesellschaft keinen *Abschlussgedanken* (vgl. Luhmann 1990, p. 42). Es gibt keinen Endzustand der Veränderung und damit auch kein "Ende der Geschichte", anderslautenden Proklamationen zum Trotz. Gerade der Niedergang der teleologischen Geschichtsphilosophie zeigt, wie sehr die Zukunft zum Horizont unseres Handelns geworden ist.

Man kann es auch so sehen, dass das Konzept der *Evolution* jenes der Teleologie ersetzt hat. Evolutionäre Prozesse sind weder vorhersehbar noch auf ein Endziel ausgerichtet. Sie beruhen auf echter Kreativität und haben schöpferische Qualität (vgl. Jantsch 1982). Die Nicht-Vorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse ist mittlerweile selbst zum Kennzeichen physikalischer Prozesse geworden. In chaotischen Systemen sind deterministische Gesetzmässigkeiten zwar nach wie vor gültig, deren Entwicklung ist jedoch im einzelnen zufällig und nicht prognostizierbar. Die Naturwissenschaften nehmen Abschied vom Laplace'schen Dämon. Das Zeitalter des mechanistischen Denkens geht endgültig zu Ende. Das Universum ist kein Uhrwerk, die Natur keine Maschine, die Lebewesen sind keine Automaten, und der Mensch ist kein Computer. Damit müsste auch im pädagogischen Denken das krampfhaft Bemühen, Erziehung und Bildung in Kausal-Schemata zu zwingen, einer Entspannung weichen können.

Wie Luhmann (1992) und Giddens (1990) übereinstimmend betonen, liegt das Problem der modernen Gesellschaft in der Zeitdimension. In der Zeit wird die Gegenwart auf eine Zukunft bezogen, die uns nur im Modus des *Möglichen* (Wahrscheinlichen) gegeben ist. Von der Zukunft können wir nur wissen, dass sie *anders* sein wird als die Vergangenheit. Was man auch so sehen muss, dass die Unvorhersehbarkeit der Zukunft immer näher an die Gegenwart heranrückt. Die Zukunft, mit ihren Unwägbarkeiten und *Risiken*, ist in vermehrtem Mass zum Horizont unseres Handelns geworden. Je deutlicher wir die Zeit als Grenze für unsere Entscheidungen verspüren, desto bewusster werden uns die Ungewissheiten unseres Tuns. Der damit einhergehende *Kontrollverlust*, den der moderne Mensch erleidet, wird zur Bedrohung rigider Identitätserwartungen. Identität muss immer mehr in Auseinandersetzung mit wechselnden Anforderungen heterogener sozialer Umwelten geformt werden.

Robert Musil hat in seinem "Mann ohne Eigenschaften" einen "Wirklichkeitssinn" von einem "Möglichkeitssinn" unterschieden. Auf uns bezogen, könnte man sagen, dass unser Leben immer mehr von dem bestimmt wird, was möglich ist, während die Wirklichkeit in ihrer Bedeutung verblasst. Indem wir uns mittels eines luxurierenden Möglichkeitssinnes ununterbrochen Neues ausdenken, lockern wir unsere Verankerung in der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit wird zur Durchgangsstation, in der wir uns nur mehr *provisorisch* aufenthalten, immer auf dem Sprung, die neuesten Möglichkeiten, die uns die Innovationen von Wissenschaft und Technik bieten, zu verwirklichen. Im Freizeitbereich zeugt die Faszination von Cyber Space, Virtual Reality und Videos und Filmen, die mit der Auflösung der Grenze zwischen wirklich und unwirklich spielen (wie "Jurassic Park"), vom "Schwinden der Realität" (Baudrillard)<sup>4</sup>.

Die Verschiebung im Verhältnis der Bedeutung von Wirklichkeit und Möglichkeit ist ein Zeichen der *Radikalisierung* unserer Modernität (vgl. Giddens 1990). In unserem

<sup>4</sup> Auch die Attraktivität von Transvestismus und Androgynie in unserer Zeit - die ihre Vorläufer im Fin de siècle und zur Zeit der avantgardistischen Moderne hatte - kann in diesem Licht gesehen werden. Ein scheinbar fixes Merkmal unserer Identität, das Geschlecht, wird virtualisiert und eröffnet einen Spielraum, in dem sich die Grenzen zwischen Mann und Frau verwischen (vgl. die unter meiner Leitung entstandene Lizentiatsarbeit von Slama 1993).

Alltag erleben wir die radikalisierte Moderne an der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels. Es macht den Eindruck, als würde die technologische Entwicklung inzwischen schneller verlaufen als es unsere Anpassungsfähigkeit zulässt. Die Halbwertszeit für unser Wissen, das heisst die Zeit, in der unser Wissen "verfällt", wird immer kürzer. Schon mit 30, sicher aber mit 40 und 50 Jahren verfügen wir über einen Bestand an veralteten Kenntnissen, der grösser ist als unser noch gültiges Wissen, es sei denn, wir bilden uns permanent weiter. Dabei ist die Rasananz der gesellschaftlichen Veränderungen ein Phänomen, das erst in jüngster Zeit manifest geworden ist (vgl. *Homer-Dixon, Boutwell & Rathjens 1993*).

## 5 Scholarisierung

Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels hat Auswirkungen auf unser Bildungssystem. Schule und Bildung sind ihrer Natur nach in einem gewissen Mass konservativ, das heisst auf Bewahrung von Tradition und kulturellem Erbe bedacht. Bildung, wie wir sie kennen, muss davon ausgehen, dass die Zukunft nicht *völlig* anders ist als die Vergangenheit. Eine maximal beschleunigte, eine gleichsam überhitzte Gesellschaft macht es schwer, wenn nicht unmöglich, Kinder und Jugendliche auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten und in die Erwachsenenwelt einzuführen. Muss der einzelne erfahren, dass die Kenntnisse, die er in der Schule erworben hat, praktisch in dem Moment schon veraltet sind, wo er die Schule verlässt, gerät unser Bildungssystem zum Anachronismus.

Wie reagiert unser Bildungssystem auf die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels? Mit der Methode, die es in vergleichbaren Fällen immer schon angewandt hat, nämlich einer Verlängerung der Schulzeit. Waren 1960 in der Schweiz 68% der 15- bis 19jährigen Männer und 63% der gleichaltrigen Frauen erwerbstätig, so sind es 1980 bei den Männern derselben Altersgruppe noch 57%, bei den Frauen 52% (vgl. *Sommer & Höpflinger 1989*, p. 43 Tab. 10). Inzwischen verfügen rund 93% der 20-jährigen Männer und 82% der Frauen derselben Altersgruppe über eine abgeschlossene Berufslehre, ein Maturitätszeugnis oder ein Lehrpatent (vgl. *Mädchen - Frauen - Bildung 1992*, p. 31f.). Was die Universitäten anbelangt, so wurden 1989 fast 40% mehr Lizentiate und akademische Diplome vergeben als 1980 (vgl. *Tages Anzeiger 1.11.1991*, p. 7). Mittlerweile zählen wir an den schweizerischen Universitäten (inklusive die beiden ETHs) rund 90'000 Studierende. Wenn wir die Zahl der Schüler, Lehrlinge und Studierenden zusammennehmen, dann befanden sich 1992 1,3 Millionen Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung (vgl. *Neue Zürcher Zeitung 23.12.1992*, p. 14). Das sind fast 20% der Schweizer Bevölkerung.

Die Ausweitung der schulischen und beruflichen Ausbildungsgänge von Jugendlichen geht mit einem Trend zu höherer Schulbildung und zu Berufslehren mit Aufstiegschancen einher. Erwarben 1980 erst 11% der 20jährigen einen Maturitätsabschluss, so waren es 1991 15%. Der Trend zeigt sich bereits auf dem Niveau der Sekundarstufe I. Sekundarschulen, Progymnasien und Bezirksschulen verzeichnen steigende Schülerzahlen, während der Anteil an Realschülern in den letzten drei Jahren von über 50% auf knapp 46% gesunken ist (vgl. *Neue Zürcher Zeitung 23.12.1992*, p. 14). Auch die traditionelle Berufsbildung weist rückläufige Zahlen auf.

Insgesamt stehen wir vor einer zunehmenden Verschulung von Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter. Immer mehr Kinder und Jugendliche verbringen immer mehr Zeit ihres Lebens in Schulen oder anderen Ausbildungsinstitutionen. Schon in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts sprach der Psychoanalytiker und Pädagoge Siegfried Bernfeld von einer "gestreckten Pubertät". Heute haben wir uns an den Ter-

minus der "Postadoleszenz" gewöhnt, der die Verlängerung der Jugendphase bis zum 35. Lebensjahr meint<sup>5</sup>.

Die Verlängerung der Zeit, die Kinder und Jugendliche in Schulen verbringen, geht zusammen mit einer Zunahme der Akzeptanz von Schule, insofern Schule in ihrer lebensbestimmenden Funktion gemeint ist. Dagegen scheint die Schule in ihrer bildenden Funktion an Bedeutung zu verlieren. "Die meisten Schülerinnen und Schüler akzeptieren die Schule als eine notwendige, unvermeidliche Institution, aber innerlich, emotional verhalten sie sich eher neutral oder gar distanziert. Es scheint ihnen notwendig, Qualifikationen (Kenntnisse und Fertigkeiten, zumindest Zertifikate) zu erwerben, damit sie im Leistungswettbewerb um berufliche Positionen und soziale Chancen mithalten können: Schule hat für sie eine *instrumentelle Funktion*" (Schlömerkemper 1992, p. 24). Die instrumentelle Haltung gegenüber der Schule wird von dieser selbst befördert. Das Schulwesen ist in unserer Gesellschaft zur zentralen Instanz der Zuteilung von Lebenschancen geworden. Es reguliert über die Vergabe von Berechtigungen den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und Beschäftigungsmöglichkeiten. "Damit hat es [das Schulwesen, W.H.] an instrumenteller Relevanz gewonnen, an normativer Regulierungskapazität - an Wertvermittlungs- und Erziehungsstärke - aber verloren" (Fend 1990, p. 45).

Es ist zu befürchten, dass die Schule nicht nur ihre bildende, sondern auch ihre instrumentelle Funktion verliert. Denn mit der Zunahme der Zeit, die Jugendliche im Bildungssystem verbringen, schwindet der persönliche Nutzen, den sie aus ihren Zertifikaten ziehen können. Diese Paradoxie ist das Resultat der engen Anbindung des Beschäftigungs- an das Bildungssystem in unserer Gesellschaft. Je mehr Menschen über eine gute Bildung verfügen, desto stärker schwindet der instrumentelle Nutzen, den sie daraus ziehen können (vgl. Hirsch 1980). Wo im Extremfall alle über dieselbe Bildung verfügen und denselben Schulabschluss vorweisen können, da wird das Beschäftigungssystem unfähig, Personal aufzunehmen.

Das Beschäftigungssystem erzwingt Selektion und Differenzierung. Diese erfolgen auf der Basis von Leistung. Leistung wird an Schulen in Zertifikate umgetauscht. Wo die Schulen die leistungsmässige Differenzierung der Schülerschaft nicht mehr (ausreichend) erbringen, da entsteht ein Druck auf die Verlängerung der Schulzeit. Das Bildungssystem expandiert, und zwar aus dem einzigen Grund, dass es aus der Perspektive des Beschäftigungssystems zu wenig selektiert. Das pädagogische Anliegen, Selektion möglichst zu vermeiden und statt dessen individuelle Förderung zu betreiben, führt zur Entwertung des instrumentellen Nutzens von Schule und zum Druck auf den einzelnen, sich noch mehr Schule zuzumuten. Es scheint, als ob sich unser Schulsystem zur Zeit in dieser Situation befände. Wir stehen vor einem Wachstum des Bildungssystems, das nicht zuletzt durch den Selektionsdruck des Beschäftigungssystems zustande kommt.

Die Paradoxie der Verschulung betrifft vor allem das System der Berufsbildung. Wie wir vorhin gesehen haben, nimmt die Zahl der Berufslehren ab. Die Einrichtung einer Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen sind eine Reaktion auf diese Situation, die ganz auf der Linie "Verschulung des Jugendalters" liegt. Es ist eine *quantitative* Reaktion auf die Radikalisierung unserer Modernität. Das Rezept heisst "mehr desselben". Dabei fragt es sich, ob nicht die angemessenere Reaktion *qualitativer* Natur sein müsste. Der Trend zu mehr und höheren Schulen ist jedenfalls nur

---

<sup>5</sup> Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass der beschleunigte soziale Wandel zu einer vermehrten Furcht junger Menschen vor langfristigen biographischen Festlegungen geführt hat. Zukunftsperspektiven sollen so lange wie möglich offen gehalten werden.

bedingt gewollt. Er hängt wesentlich damit zusammen, dass nur noch höhere Abschlüsse eine wirkliche Selektion der Bewerber ermöglichen<sup>6</sup>.

## 6 Nivellierung

Ich komme zur Darstellung eines sechsten Aspekts unserer gesellschaftlichen Entwicklung: der Nivellierung der Grenze zwischen Jugendlichen und Erwachsenen.

Das Jugendalter gilt herkömmlicherweise als Zeit des Übergangs von der Kindheit in die Erwachsenenheit. Es ist eine Zeit der ausführlichen "Initiation" der nachkommenden Generation in die Gepflogenheiten des Erwachsenenlebens. Dabei sind es spezialisierte Erwachsene, die diese Initiation vornehmen: Eltern, Lehrer(innen), Lehrmeister(innen) etc. Sie kontrollieren gleichsam das Eingangstor in die Erwachsenenwelt. So jedenfalls war es noch bis vor kurzem. In der Nachkriegszeit waren die Erwachsenen noch im vollen Besitz der Attribute des Erwachsenenstatus. Kleidung, Frisur, Sexualität, Wohnung, Mobilität, Medien und Freizeit unterlagen der Überwachung durch die ältere Generation. Das bewirkte, dass die Jugendzeit den Charakter eines Durchgangsraumes, einer Art Nadelöhr hatte, das zu passieren war, bevor man in den Genuss der Freiheiten des Erwachsenenlebens kommen konnte.

Das ist heute nicht mehr so. Die Sexualität ist längst kein Attribut der Erwachsenen mehr, Kleidung und Haarschnitt unterliegen kaum noch der Kontrolle durch die Eltern, die Mobilität ist geradezu zum Charakteristikum der heutigen Jugend geworden, über ihre Freizeit können Jugendliche weitgehend autonom verfügen, auch finanzielle Mittel stehen ihnen früh schon zur Verfügung etc. Damit verliert die Jugendzeit das Merkmal der *Vorbereitung* auf das Erwachsenenleben. Sie ist nicht mehr gleichsam eine Quarantäne, unter der die Jugendlichen bis zur Erreichung des Mündigkeitsalters gehalten werden. Auch das Jugendalter wird vom Individualisierungsschub der Gesellschaft erfasst (vgl. Fend 1988; Fuchs 1983). Heute müssen Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihres Lebens schon früh Entscheidungen treffen (Sexualität, Partnerschaft, Berufswahl, Freizeit, Konsumverhalten, Mediennutzung etc.). Umgekehrt gelten die Unsicherheiten, die Jugendliche erleben, heute in weiten Bereichen auch für die Erwachsenen. Die traditionellen Gewissheiten haben sich aufgelöst und tun dies vor unseren Augen. Auch dies ist ein Zeichen der Nivellierung der Grenze zwischen Jugend- und Erwachsenenalter.

Das Gefühl, das Leben beginne erst nach einer Zäsur, nämlich derjenigen der Mündigkeit, haben heutige Jugendliche wohl kaum mehr. Jugendliche sind von der Erfahrungswelt der Erwachsenen nur mehr beschränkt ausgegrenzt. Die Grenzen zwischen den Generationen verwischen sich. Damit vermindern sich aber auch die Konflikte zwischen den Generationen. Oder, besser gesagt, die Konflikte gewinnen eine neue Qualität. Die Jugendbewegungen der neueren Zeit kann man so verstehen, dass die Jugendlichen in den Erwachsenen nicht mehr die Repräsentanten ihrer Zukunft sehen. Während in einer traditionellen und auch noch in einer modernen Gesellschaft die Erwachsenen das zukünftige Leben der Jugendlichen verkörpern, ist dies in der radikal modernen Gesellschaft nur mehr bedingt der Fall. Der gesellschaftliche Wandel hat sich dermassen beschleunigt, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene im Grunde genommen nur noch wissen können, dass die Zukunft *anders* sein wird als die Gegenwart. Dieses Anders-Sein ist aber nicht konkret mit Inhalt zu füllen. Somit ver-

---

<sup>6</sup> Die aktuelle Diskussion um die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste auch einmal in diesem Licht geführt werden. Verlängerte Studienzeiten führen zwar zu mehr Sozialprestige und Lohnforderungen, garantieren aber keine besseren Berufsleute, sprich: Lehrkräfte.

lieren die Erwachsenen ihre Funktion als Vorbilder der Jugendlichen und Träger zukünftiger Bedeutungen. Wo sie mit dem Anspruch auftreten, dies trotzdem noch tun zu können, das heisst über die Zukunft verfügen zu können, werden sie zurückgewiesen<sup>7</sup>.

Die Nivellierung der Generationengrenzen hat Auswirkungen auf die Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr die Torwächter am Eingang zur Erwachsenenwelt. Sie haben ihre Bedeutung als Repräsentanten der Zukunft der Jugendlichen verloren. In dem Masse, wie die Jugendlichen bereits als Jugendliche an der Erwachsenenwelt teilnehmen, brauchen sie niemanden mehr, der ihnen diese Welt erschliesst. In der Informationsgesellschaft verfügt die Schule nicht mehr über das Bildungsmonopol. Auch wenn Informiertheit nicht dasselbe ist wie Bildung, vermitteln die Medien einen schier unbeschränkten Zugang zu Fakten, Daten, Informationen und Kenntnissen, also dem "Rohstoff" für Bildungsprozesse. Zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin besteht in einer wesentlichen Hinsicht Gleichheit. Was immer ein Lehrer/eine Lehrerin sagen mag, es wird immer einen Schüler/eine Schülerin geben, der/die widersprechen kann, da er/sie schon ähnliches erlebt oder wenigstens davon gehört hat. Die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern erlangen auf eine Art und Weise Bedeutung, die sie bislang nicht hatten. Die Egalisierung des pädagogischen Verhältnisses erfordert einen anderen Umgang zwischen den Generationen. Die "Beziehungsarbeit" gehört, ob gewollt oder nicht, in zunehmendem Masse ins Pflichtenheft des Lehrers und der Lehrerin. Das führt zu einer enormen Belastung der traditionellen Funktion der Beurteilung, Benotung und Selektion, welche die Lehrperson formell als Autoritätsperson definieren. Ein Berater kann schwerlich ohne inneren Zwiespalt zugleich Bewerter sein.

Der Autoritarismus verliert seine legitimatorische Kraft. Der gesellschaftliche Hintergrund ist nicht mehr so, dass autoritäre Lösungen für die anstehenden Probleme in Schule und Bildung Akzeptanz fänden. Ohne Stützung durch traditionelle Werte und Ziele verlieren autoritäre Massnahmen im schulischen Kontext ihre normative Deckung. Das gilt auch für das Eltern-Kind-Verhältnis. Das Alter, in dem Kinder von ihren Eltern unabhängig werden, hat sich in den letzten Jahren nach unten verschoben (vgl. *Coeman* 1987, p. 35; *Fend* 1988, p. 111ff.). Der Rückgang des Autoritarismus führt zu einer weit früher erreichten Egalität im Umgang der Generationen miteinander. Zumindest wird diese Egalität immer früher eingeklagt. Das kann Eltern zur falschen Folgerung verleiten, dass sie für das Wohl ihrer Kinder nicht mehr verantwortlich sind, während in Wirklichkeit auch noch Jugendliche auf elterliches Unterstützung angewiesen sind.

Mit dem Schwinden der gesellschaftlichen und kulturellen Selbstverständlichkeiten hat die Schule viele ihrer bisher unbestrittenen Merkmale verloren. Sie hat keinen selbstverständlichen Auftrag mehr. Nicht dass sie ihre gesellschaftliche Funktion verloren hätte, worin aber diese genau besteht, ist in einem Zustand, wo die Gesellschaft nur mehr schwache Zielvorgaben machen kann, nicht leicht eruiierbar. Die Offenheit der Zukunft macht die Schule als Ort der Einführung in die Erwachsenenwelt ambivalent. Auf der einen Seite steigt ihre Bedeutung in formaler Hinsicht - ein guter Schulabschluss wird immer mehr zur Bedingung für gesellschaftlichen Erfolg. Auf der anderen Seite sinkt ihre Bedeutung in inhaltlicher Hinsicht - was man in der Schule lernt, lernt man immer weniger fürs Leben, da unsere Kenntnisse immer schneller veralten.

<sup>7</sup> Man kann die Auseinandersetzung um das Wohlgroth-Areal in Zürich so verstehen. Die Kommunikation, die heutige Erwachsene - meist unter dem Einfluss psychologischer Empfehlungen - oft krampfhaft suchen, ist von den Jugendlichen verweigert worden.

Die Offenheit der Zukunft und die Rasanz des gesellschaftlichen Wandels werfen die Schule auf sich selbst zurück. Das Bildungssystem wird zum "autopoietischen" System, eine Entwicklung, die von der Luhmannschen Systemtheorie affirmativ beobachtet wird. Das Bildungssystem entwickelt seine eigene Logik, die von der Gesellschaft allenfalls noch irritiert, in ihrer Zielsetzung aber nicht mehr orientiert werden kann<sup>8</sup>.

Ob aus der Nivellierung der Generationengrenze eine "Erosion des sozialen Kapitals" unserer Gesellschaft folgt, wie *Coleman* (1987) glaubt, ist zweifelhaft. Die Folgerung wäre nur dann zwingend, wenn unsere Schulen *unverändert* blieben. Die aktuell beobachtbare Zunahme der Verschulung des Jugendalters bei gleichzeitigem Verlust des Zukunftsbezugs von Schule muss aber Anlass sein, um zu fragen, wie unsere Schule zu verändern ist. Die Schule verweist nicht mehr ohne weiteres auf das spätere Leben, womit sie aufgerufen ist, eine eigene Symbolik zu entwickeln, das heisst die Schule muss in Zukunft für sich Sinn machen.

Eine Möglichkeit, wie Schule eigenen Sinn gewinnen kann, liegt in der Forderung, die Schule zum Lebensraum zu machen. Die Schule soll vom blossen Lernort zum Lebensraum werden (vgl. z.B. *Braun* 1993). Die Forderung ist nicht so falsch, wie sie vielen erscheint. Falsch ist lediglich die Gleichsetzung von schulischem mit auserschulischem Leben. Selbstverständlich kann die Schule nicht "das" Leben repräsentieren oder gar sein. Sie kann immer nur "ein" Leben bzw. eine Lebensform beinhalten. Warum aber nicht die Schule in diesem Sinn zu einer Lebensform machen?<sup>9</sup>

## 7 Autonomisierung

Ich komme zu meinen abschliessenden Gedanken. Ich werde keine direkten Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ziehen. Vielmehr werde ich fragen, welche *Organisationsform* von Schule auf die diskutierten gesellschaftlichen Veränderungen am besten reagieren kann. Dabei setze ich voraus, dass die organisatorische Gestalt einer Schule das unterrichtliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer genauso beeinflusst wie ihr Bewusstsein und das, was sie während ihrer Ausbildung gelernt haben. Es nützt wenig, neue Unterrichtsformen einführen zu wollen, solange sich die Lehrpersonen ausserhalb des Unterrichts dazu im Widerspruch verhalten müssen. Die aktuelle Reformdiskussion um unsere Schulen leidet an der Naivität, didaktische Erneuerungen einführen zu wollen, ohne in Rechnung zu stellen, dass deren Umsetzung an *organisatorische Innovationen* gebunden ist. Veränderungen in einer komplexen, zukunfts-offenen Gesellschaft wie der unseren gelingen nicht, wenn sie ausschliesslich am Individuum ansetzen und nicht institutionell gestützt werden.

Die Bürokratie ist keine innovationsfreundliche Organisationsform. Sie verkörpert die Kontrollmentalität des mechanistischen Weltbildes. Doch dieses ist überholt. "Eine zentralistische Steuerung des universalen Mensch-Umwelt-Systems oder auch nur eines seiner zahllosen Subsysteme ist nicht mehr möglich, wie viele Hierarchiestufen und Verzweigungen untergeordneter Agenturen der zentralen Kontrollinstanz man immer vorsehen wollte" (*Schönbach* 1994, p. 50). Auch die Organisation von Lernprozessen hat davon auszugehen. Solange Lehrerinnen und Lehrer in hierarchische

<sup>8</sup> Das braucht kein Widerspruch zur vorher konstatierten engen Anbindung des Beschäftigungs- an das Bildungssystem zu sein. Die Anbindung ist weitgehend formal, während inhaltlich kaum Vorgaben gemacht werden.

<sup>9</sup> Dass Schule, die explizit als Lebensraum eingerichtet wird, von den betroffenen Schülerinnen und Schülern durchaus positiv beurteilt wird, zeigt eine kürzlich unter meiner Leitung durchgeführte Untersuchung an zwei Tagesschul-Klassen in der Stadt Zürich (vgl. *Häuselmann* 1994).

Strukturen eingebunden bleiben und als Kontrollobjekte behandelt werden, wird es ihnen nicht gelingen, die Schülerinnen und Schüler als Subjekte von Lernprozessen (als "autonome Lerner/innen") wahrzunehmen. Wenn der Staat mit seinen Innovationsagenturen an die Lehrerschaft den "Nürnberger Trichter" anlegt, darf er sich nicht wundern, wenn die Lehrerschaft dieses Muster im Unterricht reproduziert (vgl. *Strittmatter* 1990, p. 183). Die Qualität des unterrichtlichen Lernklimas kann nicht besser sein als die Qualität des organisationellen. Deshalb sollte die Veränderung von Schule, gerade auch dann, wenn sie eine didaktische Zielsetzung hat, an den schulischen Organisationsstrukturen ansetzen. Die Schule sollte *strukturell* zu einem Vorbild für Lernen werden, indem sie den Schülerinnen und Schülern vorlebt, wie man sich permanent verändert.

Die Perspektive auf das autonome Lernen ermöglicht einen Ansatz zur Reform von Schule. Dabei erweisen sich die Bedingungen organisationellen Lernens als nicht fundamental verschieden von denjenigen des individuellen Lernens. Als bürokratische ist eine Organisation wenig lernfähig. Sie ist schwerfällig, wenn es darum geht, sich schnell ändernden Bedingungen anzupassen. Das zeigt das Verhältnis von Schule und Familie. Noch immer ist die Schule ausgerichtet auf die bürgerliche Form von Familie mit klarer Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau und einer zeitlich schier unbegrenzten Verfügbarkeit der Mutter. Davon abweichende Familientypen, wie alleinerziehende Eltern, partnerschaftliche oder Zwei-Karrieren-Ehen, die es heute immer mehr gibt, geraten von seiten der Schule unter Druck. Dabei zeigt die Schule wenig Bereitschaft, auf die veränderten Bedürfnisse der Eltern einzugehen. Blockzeiten und Tagesschulen sind in den Augen vieler Verantwortlicher Ansprüche egoistischer Eltern, die lediglich an sich selbst und ihre Selbstverwirklichung denken. Das ist ein gefährliches Argument, da es die gesellschaftlichen Veränderungen, von denen die Rede war, völlig missachtet. Die Individualisierung, Egalisierung und Pluralisierung unserer Lebenswelt kann von der Schule nicht ignoriert werden. Das aber heisst, dass auch auf seiten der Schule pluralistische Formen entstehen müssen, die dem Pluralismus der Familie entsprechen. Statt dessen verharrt unser Schulsystem weitgehend in einem überkommenen Monismus und erweist sich als nahezu unfähig zur Anpassung.

Lernen, auch organisationelles, setzt Freiräume voraus. Es macht heute keinen Sinn mehr, schulische Innovationen zentralistisch und bürokratisch zu verordnen. Die Erfahrungen mit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre zeigen, dass Innovationen im Bildungsbereich wenig effizient sind, wenn sie von oben verordnet werden. Der Erfolg von Schulreformen entscheidet sich letztlich auf der Ebene der Einzelschulen (vgl. *Fend* 1986; *Huberman & Miles* 1984). Weil sie nicht funktionieren, nicht akzeptiert werden und im Einzelfall nicht passen, ist die Zeit der zentralen Reformplanungen vorbei (vgl. *Rolff* 1993, p. 9, 108f.). Da es die Lehrerinnen und Lehrer sind, die eine Schulreform tragen, sollen auch sie es sein, die sie durchführen. Zumindest die Bereitschaft zur Reform muss bei den Lehrpersonen vorausgesetzt werden können, soll eine Reform gelingen.

Mit der Dynamisierung des gesellschaftlichen Wandels muss schulische Innovation gleichsam auf Permanenz geschaltet werden. Veränderung von Schule kann nicht mehr länger ein punktuell Ereignis sein. Sie muss zur Daueraufgabe werden, das heisst sie muss institutionalisiert werden. Das kann aber nur gelingen, wenn eine permanente Innovationsfähigkeit und -bereitschaft auf der Ebene der einzelnen Schule selbst vorhanden ist. Soll Innovation vom Ereignis zum Prozess werden, kann sie nicht mehr von oben verordnet und gesteuert werden. Innovationen müssen von den betroffenen Schulen selbstverantwortlich durchgeführt werden.

Die bürokratische Organisation von Schule und schulischer Innovation mag solange gerechtfertigt gewesen sein, wie in Bildungseinrichtungen uniforme, stereotyp wieder-

kehrende Verrichtungen, die mit einem festen Bestand an Wissen bewältigt werden konnten, auszuführen waren. In einer dynamischen Gesellschaft ist dies aber nicht mehr länger der Fall. Wir brauchen ein neues Organisationsverständnis von Schule, das auf Distanz geht gegenüber dem Bürokratiemodell, das eine optimale Anpassung an die diskutierten gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr ermöglicht. Die Schule muss nicht nur lernen, sie muss lernen zu lernen. Lernen zu lernen, um den Prozess der Anpassung an den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel zu optimieren.

Es kann nicht mehr Inhalt dieses Aufsatzes sein, im Detail darauf einzugehen, wie die Schule lernen kann zu lernen. Vorschläge dazu werden zur Zeit vor allem unter dem Namen der "Organisationsentwicklung von Schule" gemacht. Organisationsentwicklung ist die Antwort auf das Scheitern der Makroreformen des Schulsystems. An deren Stelle tritt eine Mikroperspektive, die die einzelne Schule fokussiert. Einheit der Schulreform ist nicht mehr das Schulsystem als ganzes, sondern die einzelne Schule. Dadurch findet eine Dezentralisierung der Reform statt. Die einzelnen Schulen sollen befähigt werden, Reformen selbst an die Hand zu nehmen und die Verantwortung für Innovationen selbst zu tragen mit dem Ziel der permanenten selbstverantworteten Selbsterneuerung.

Die Iteration von Ausdrücken, deren Akzent auf dem Selbst liegt, ist kompatibel mit der Diagnose der radikalen Modernität unserer Gesellschaft, wie ich sie oben gegeben habe. Selbständigkeit, Selbsterhaltung, Selbstverantwortung etc. sind zentrale Merkmale moderner Gesellschaften. Wie sich im Verhältnis der Geschlechter Restbestände unserer prämodernen, feudalen Vergangenheit auflösen und Heteronomie in Autonomie übergeht, sollen im Bildungssystem hierarchische Strukturen abgebaut und durch grössere Selbständigkeit der Schulen ersetzt werden. Das neue Organisationsverständnis von Schule mit seiner Abkehr vom zentralistischen und hierarchischen Denken entspricht der Zuwendung des künstlerischen Ausdrucks zur "Aperspektive" (*Gebser*) (vgl. Abschnitt 3).

Es ist also kein Zufall, dass die seit einiger Zeit diskutierten neuen Organisationsmodelle für Schule auf das Zauberwort der *Selbstorganisation* bezogen sind. Das Selbst spielt nicht nur auf der Ebene der Individuen, sondern auch auf derjenigen der Organisationen eine zunehmend wichtigere Rolle (vgl. *Probst* 1987; *Rolff* 1993).

Selbstorganisierte Schulen sind nur erreichbar über ein neues Verständnis des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Schule kann nicht mehr länger bloss als Unterrichtsanstalt verstanden werden. Und Lehrpersonen sind nicht mehr einfach "Fachleute für das Lernen"<sup>10</sup>. Es ist zynisch zu meinen, ein Lehrer, der "seine Aufgabe der Lernhilfe und der Verteilung von Berechtigungen optimal erfüllt" habe, habe auch "die ihm mögliche Verantwortung erfüllt", alles weitere unterliege der Verantwortung des Schülers bzw. seiner Eltern (vgl. *Giesecke* 1990, p. 24). Hier macht sich ein Fundamentalismus breit, der nicht in unsere Zeit zu passen vermag. Die Anforderungen an die Lehrkräfte beschränken sich je länger desto weniger auf pädagogische und didaktische Kompetenzen. Es genügt allerdings auch nicht, die Beratungsfunktion der Lehrerinnen und Lehrer auszubauen. Gefragt sind Innovationsbereitschaft und ein Engagement an der Schule als Ganzer. Nicht das Klassenzimmer, sondern die Schule muss zum Orientierungspunkt für die Lehrpersonen werden. Nicht "Ich und meine Klasse", sondern "Wir und unsere Schule" soll als Losung das Lehrerbewusstsein bestimmen. Die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium ist von zentraler Bedeutung bei der Verwirklichung einer innovativen, lernenden und sich selbst organisierenden Schule. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachpersonen - nicht für Lernen, sondern für *Schule!*

<sup>10</sup> So die These 2 des Berufsleitbildes des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).

Organisationsentwicklung von Schule erfordert Personalentwicklung. Lehrerinnen und Lehrer müssen auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet werden. Das bedeutet Weiterbildung des Qualifikationspotentials des Kollegiums. In der Lehrerbildung ist nicht Standardisierung der Lehrtätigkeit gefragt, sondern die Schaffung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Gefordert sind Schlüsselqualifikationen, die darin bestehen, auf unvorhersehbare Situationen reagieren zu können. Zur Veränderung von Schule gehört heute ganz wesentlich die Schaffung einer Kooperationskultur an Schulen.

Den Schulleiterinnen und Schulleitern kommt in diesem neuen Verständnis von Schule eine im wesentlichen anregende, unterstützende und beratende Funktion zu. Sie sind Moderatorinnen und Moderatoren, die strukturieren und leiten, sich selbst aber zugunsten des Teams zurücknehmen. Und sie müssen überzeugen. Nicht zuletzt, um den qualitativen Wandel von der heteronomen zur autonomen Schule zu initiieren. Der Schulleiter oder die Schulleiterin muss von der Bedeutung dieses Wandels überzeugt und bereit sein, die Vorbehalte und Ängste des Kollegiums diesem Wandel gegenüber abzubauen.

Mit dem Wandel der Schule zu einem sich selbst organisierenden System wird die Anpassungsfähigkeit und Innovationskraft von Schule verbessert. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass unsere Schulen auf die im ersten Teil dieses Aufsatzes aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen angemessen reagieren können. Wie sie dies im einzelnen tun, das heisst was die Lösungen sein werden, dies kann nicht vorausgesagt werden. Autonomie von Schule besteht auch darin, dass die pädagogischen Experten an Bedeutung verlieren und vom Podest der Besserwisser herabsteigen, um auf gleicher Ebene mit den pädagogischen Praktikern an der Lösung unserer Zukunftsaufgaben zu arbeiten.

## Literatur

- Beck, U. (1983) Jenseits von Stand und Klasse? In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt*, 35-74. Göttingen: Schwartz. - Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp. - Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990) *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp. - Blumenberg, H. (1976) Selbsterhaltung und Beharrung - Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität. In H. Ebeling (Hrsg.), *Subjektivität und Selbsterhaltung - Beiträge zur Diagnose der Moderne*, 144-207. Frankfurt: Suhrkamp. - Blumenberg, H. (1988) *Die Legitimität der Neuzeit*. Frankfurt: Suhrkamp. - Bönsch, M. (1994) Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaft*, 22, 75-87. - Berkowsky, A. (1991) Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz. *Amtliche Statistik der Schweiz Nr. 318*. Bern: Bundesamt für Statistik. - Braun, K.-H. (1993) Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche. *Neue Sammlung*, 33, 71-99. - Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1992) *Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*. Bern: Bundesamt für Statistik. - Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1994) *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. - Coleman, J. (1987) Families and Schools. *Educational Researcher*, 16( 6), 32-38. - Desmahis, J.F.E. (1986) Femme (Morale). In D. Diderot & J.-B. d'Alembert (Hrsg.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Vol. 1, 472-475. New York: Readex Microprint Corporation. - Diserens, M. (1991) L'activité professionnelle des femmes en Suisse: quelques considérations statistiques et démographiques. In O. Blanc & P. Gilliard (Hrsg.), *Suisse 2000 - Enjeux démographiques*, 141-163. Lausanne: Editions Réalités sociales. - Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.) (1993) *Wer denn? Wie denn? Wo denn? - Ein Leitfaden zur familienexternen Kinderbetreuung*. Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale. - Elias, N. (1992) *Studien über die Deutschen - Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - Fend, H. (1986) Gute Schulen - Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82, 275-293. - Fend, H. (1988) *Sozialgeschichte des Aufwachsens - Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - Fend, H. (1990) Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen

Wandel. In *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, 42-66. Bonn-Oedehoven: Köllen. - Fuchs, W. (1983) Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? *Soziale Welt*, 34, 341-371. - Gebser, J. (1986) *Ursprung und Gegenwart*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press. - Giesecke, H. (1990) Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. *Die Deutsche Schule*, 82, 21-24. - Goodman, N. (1984) *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt: Suhrkamp. - Häuselmann, S. (1994) Tagesschule und Freizeit - Eine Erhebung an zwei parallelen Klassen der Tagesschulen Bungertwies und Staudenbühl in der Stadt Zürich. Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. - Haug, W. (1990) Sterben die Schweizer aus? Überlegungen zum bevorstehenden Bevölkerungswandel. In H. Ringeling & M. Svilar (Hrsg.), *Alter und Gesellschaft*, 9-30. Bern: Haupt. - Herzog, W. (1985) Der Körper als Thema der Pädagogik. In H. Petzold (Hrsg.), *Leiblichkeit - Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*, 259-301. Paderborn: Junfermann. - Hirsch, F. (1980) *Die sozialen Grenzen des Wachstums - Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise*. Reinbek: Rowohlt. - Höhn, Ch. (1989) Demographische Trends in Europa seit dem 2. Weltkrieg. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1*, 195-209. Neuwied: Luchterhand. - Homer-Dixon, T.F., Boutwell, J.H. & Rathjens, G.W. (1993) Environmental Change and Violent Conflict. *Scientific American*, 268 (2), 16-23. - Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1984) *Innovation up Close. How School Improvement Works*. New York: Plenum Press. - Hutter, T. & Jakob, U. (1990) *Tagesbetreuung für Kleinkinder - Hintergründe, Einstellungen, Bedürfnisse und Angebote*. Zürich: Sozialamt der Stadt Zürich. - Jantsch, E. (1982) *Die Selbstorganisation des Universums - Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Jencks, Ch. (1978) *Die Sprache der postmodernen Architektur - Die Entstehung einer alternativen Tradition*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. - Kant, I. (1983) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In I. Kant, *Werke in sechs Bänden, Bd. 6*, hrsg. von W. Scheihschedel, 51-61. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Koselleck, R. (1984) *Vergangene Zukunft - Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp. - Ley, K. (1984) Von der Normal- zur Wahlbiographie? In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, 239-260. Stuttgart: Metzler. - Luhmann, N. (1992) *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag. - Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1992) *Schulstatistik 1992*. Zürich. - Probst, G.J.B. (1987) *Selbstorganisation - Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Paul Pavey. - Rolff, H.-G. (1993) *Wandel durch Selbstorganisation - Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa. - Rousseau, J.-J. (1975) *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh. - Schlömerkemper, J. (1992) Verbindlichkeit entwickeln - Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. *Die Deutsche Schule*, 2. Beiheft 1992, 23-35. - Schönbach, P. (1994) Kontrollprobleme vor und nach dem Jahr 2000. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 43-53. - Schütze, J. (1992) Geburtenrückgang und Kinderwunsch, In E. Voland (Hrsg.), *Fortpflanzung: Natur und Kultur im Wechselspiel - Versuch eines Dialogs zwischen Biologen und Sozialwissenschaftlern*, 170-188. Frankfurt: Suhrkamp. - Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (1992) *Mädchen - Frauen - Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: EDK. - Slama, F.R. (1993) *Androgyn: Die postmodernen Geschlechter?* Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. - Sommer, J.H. & Höpflinger, F. (1989) *Wandel der Lebensformen und soziale Sicherheit in der Schweiz*. Grösch: Rügger. - Strittmatter, A. (1990) Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung. In: *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Bericht über ein OECD/CERI-Seminar, 177-188. Bonn-Oedehoven: Köllen. - Taylor, Ch. (1993) Die Politik der Anerkennung, In Ch. Taylor, hrsg. von A. Gutmann, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, 13-78. Frankfurt: Fischer. - Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989) *Crèches, garderies et jardins d'enfants - Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung  
 Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation  
 Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa  
 Swiss co-ordination centre for research in education

Entfelderstrasse 61  
 5000 Aarau  
 Tel. (064) 21 21 80  
 Fax (064) 22 94 72

## Aus der Bildungsforschung

Das Hauptthema Deutschdidaktik und -unterricht dieser Ausgabe der BzL gibt uns die Gelegenheit, auf Forschungs- und Entwicklungsprojekten der letzten zwei Jahre aufmerksam zu machen. Ausführlichere Informationen zu den hier vorgestellten Projekten sind kostenlos bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 064 21 21 80 erhältlich.

### Grauzone Notengebung Deutsch mündlich

*Die Beurteilung in der Schule ist in den letzten 10 Jahren zu einem respektablem Entwicklungsgebiet angewachsen. Es fällt dabei auf, dass kaum von Beurteilungen des mündlichen Sprachgebrauchs die Rede ist, obwohl neuere Lehrpläne und die neue Sprachdidaktik das Mündliche stärker gewichten. Ulrich Zimmermann stellt in seiner Lizentiatsarbeit (Universität Bern, Prof. Dr. Kurt Reusser) einen Nachholbedarf fest.*

1979 schätzten Lehrkräfte in einer Untersuchung die Notengebung beim mündlichen Sprachgebrauch als besonders schwierig ein, sogar noch schwieriger als die Benotung von Aufsätzen. Geschriebene Sprache ist noch eher mit "richtig" oder "falsch" zu beurteilen als die mündliche. Bei der Beurteilung des Mündlichen fehlen vereinbarte Kriterien, so dass jede Lehrkraft auf sich selbst gestellt ist und sich irgendwie durchschlägt. Dass dadurch ein undurchsichtiger Schleier über diesem Beurteilungsbereich liegt, ist umso beunruhigender, als Noten aus dem mündlichen Sprachgebrauch auch für Promotions- und Selektionsentscheide herangezogen werden.

#### Einblick in die Praxis der Notengebung

Wie Lehrer und Lehrerinnen mit dieser schwierigen Aufgabe der Notengebung im Deutschunterricht umgehen, hat Ulrich Zimmermann in seiner Arbeit aufzuklären versucht. Von 302 Fragebogen, die er in zwei Berner Amtsbezirken an Primar- und Sekundarlehrkräfte verschickte, erhielt er 120 oder beinahe 40% ausgefüllt zurück. Die 92 Antworten aus der Primarschule und die 28 aus der Sekundarschule bezogen sich auf drei Fragenkomplexe:

1. Einstellungen der Lehrperson und Ziele des mündlichen Deutschunterrichts
2. Unterrichtsinhalte und Benotungsgegenstand
3. Kriterien und Methoden der Notengebung

Aus den umfangreichen Ergebnissen können hier nur wenige angeführt werden.

#### • Einstellungen und Zielvorstellungen:

Für 18 % aller antwortenden Lehrkräfte ist Deutsch mündlich wichtiger als Deutsch schriftlich; für die 1. bis 4. Klasse liegt der Anteil höher. Gleich wichtig sind sie für 62%, und 13% gewichten Deutsch schriftlich höher (vor allem Sekundarlehrer).

Ansichten zum Erwerb des mündlichen Sprachgebrauchs: 57% der Befragten meinen, dieser geschehe nebenbei, eigentlich ganz von selbst. Für 42% sind es hingegen Lehrer und Lehrerinnen, die ihn den Lernenden beibringen. Freude an der Sprache ist für 85% der Lehrpersonen von 1. und 2. Klassen eines der wichtigsten Ziele. Auf der Sekundarstufe sind es noch 50%. Für 75% aller Lehrkräfte steht die Förderung der Kommunikationskompetenz im Vordergrund. Für 67% heisst das, sich verständlich ausdrücken, für 49%, sich im ausserschulischen Alltag zurecht finden, und für 55% der Lehrkräfte der Klassen 5 bis 9, in Diskussionen mitreden können.

• **Kriterien der Notengebung:**

Ausschlaggebend sind für 55% der Lehrkräfte die Fähigkeit, Texte fehlerfrei und geläufig vorzulesen, für 58% das Textverständnis, für 57% die allgemeine Redegewandtheit und für 53% die Verständlichkeit von Äusserungen. Ein Drittel achtet auf nachvollziehbare, verständliche Gedankengänge, aber nur jedes fünfte Mal wird auch überprüft, ob das Gesagte verstanden wurde. Widersprüchliches zeigt sich bei den Sprachnormen. 31% verlangen vollständige, ganze Sätze, 24% achten auf gute Wortwahl, aber nur 10% auf "korrekte Sätze".

• **Beurteilungsmethoden:**

88% der Antwortenden schreiben von Zeit zu Zeit Beobachtungen auf, und 78% führen Proben durch. Geprüft wird vor allem das Vorlesen, das Beantworten von Fragen zu einem gelesenen Text, Gedichte aufsagen, Geschichten nacherzählen und Vorträge halten. Auf den allgemeinen Eindruck verlassen sich 62% der Antwortenden. Zeugnisnoten werden von 78% zusammengesetzt aus dem Notendurchschnitt, dem Einbezug von Beobachtungen und dem allgemeinen Eindruck.

Der Autor gibt bei der Interpretation der Ergebnisse zu bedenken, dass er keine objektive Beschreibung der Schulwirklichkeit vorlegt, sondern einen Einblick in das Selbstbild der Lehrer und Lehrerinnen, in ihre Alltagstheorien und ihre Vorstellungen vom idealen Unterricht ermöglicht. Trotz dieser redlichen und notwendigen Einschränkung zeigt der Einblick, dass bei der Beurteilung des mündlichen Sprachgebrauchs einiges in der Grauzone liegt.

Ref.-Nr. 5/93/49

**Stichwort: Deutsche Sprache**

Seit 1974 hat die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung ???? Projekte zum erwähnten Thema registriert. Hier einige Beispiele aus den Jahren 1992/1993:

- Hans Badertscher, Stefanie Braga: Subjektive Konzepte des Deutschunterrichts von Lehrkräften der Sekundarstufe I (93:051)
- Erika Werlen, Karl Ernst: Lehrersprache und Kommunikationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen (3/93/12)
- Christoph Mylaeus: Schülerbeurteilung im Fach Deutsche Sprache auf der Mittelstufe der Primarschule (93:022)
- Robert Schläpfere et al.: Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der Deutschschweiz: Einstellung von Deutsch- und Westschweizern (92:053)
- Peter Sieber, Horst Sitta: Perspektiven einer Deutschdidaktik für die Deutschschweiz (92:042)
- Harald Burger et. al.: Spracherwerb in der Deutschschweiz (92:004)

## Veranstaltungsberichte

### Methoden der Erwachsenenbildung

WBZ-Kurs 93.24.04 vom 21.-25.2.1994 im Institut Stella Matutina in Hertenstein

Mittelschul- und SeminarlehrerInnen mit den unterschiedlichsten Fachkombinationen sowie SchulleiterInnen trafen sich am Vierwaldstättersee mit dem Ziel, das Repertoire an neuen Lehr- /Lernformen zu erweitern und allenfalls zu perfektionieren. Über die Methode "Kugellager" haben wir uns gegenseitig besser kennen gelernt und unsere Erwartungen an den Kurs konkretisiert.

Herr Prof. Dr. D. Wahl verstand es, uns im Verlaufe der Woche ein Arsenal an Erwachsenenbildungsmethoden vorzustellen und zu begründen. Alle methodischen Arrangements beruhen auf der Einsicht, dass Erwachsene effizienter lernen, wenn sie sich als "origins" erfahren; Lernende müssen sich selber als VersucherInnen oder VerursacherInnen verstehen. Getreu diesem Prinzip haben wir - als lernende Erwachsene - verschiedene Methoden vor Ort erprobt: Methoden zum Kurseinstieg, Methoden zum Wissenserwerb und das Konzept KOPING (Kollegiale Praxisberatung in Praxistandem und Kleingruppen).

In der Zwischenphase haben wir persönliche Unterlagen zu einem Unterrichtsthema nach erwachsenenbildnerischen Methoden aufgearbeitet und Ausschnitte davon den KursteilnehmerInnen vorgestellt. Vom "advance organizer" zur Relativitätstheorie Einsteins bis zum Gruppen-Puzzle in Italienisch für Anfänger war fast alles zu sehen!

Auch Methoden der Erwachsenenbildung werden nur in einer angenehmen Umgebung ihre Wirkung haben. Der Referent, aber vor allem auch Sr. Hildegard Willi, Verantwortliche für diesen Kurs, waren darauf bedacht, die Lernumgebung sehr sorgfältig zu gestalten. Eindrücklich ist es Sr. Hildegard auf der Schifffahrt gelungen, uns etwas von der Bedeutung der erweiterten Lernökologie - der Landschaft am Vierwaldstättersee - für unser Wohlbefinden mitzugeben.

Vom äusseren Lernarrangement zur innern Haltung des Lehrers / der Lehrerin ist ein langer Weg. Um Lernwege längerfristig zu sichern, hat uns Prof. Wahl mit dem KOPING vertraut gemacht. Bildung von Tandems und Kleingruppen im persönlichen Umfeld sind zwei Möglichkeiten, um die Umsetzung von Wissen in Handlungen flankierend zu begleiten. Wir sind gespannt auf den Erfahrungsaustausch im "neuen" Bildungshaus Stella Matutina in einem Jahr!

Sr. Hildegard und Herrn Prof. Wahl - aber auch allen TeilnehmerInnen - spreche ich meinen aufrichtigsten Dank aus für das gute Gelingen des Kurses.

Peter Loretz

*Hinweis: Unter dem Titel "Ausbildungsreform von innen, der lange Weg vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen" bietet Herr Wahl im Juli 1995 wiederum einen Kurs im Rahmen der WBZ an. Er richtet sich diesmal speziell an Personen aus der Lehrerbildung und wird deren ständige Frage ganz besonders behandeln: "Wie gelingt es, dass etwas von meinen Ausbildungsanstrengungen auch tatsächlich bis in die Unterrichtspraxis der künftigen Lehrerinnen und Lehrer reicht?"*

## Medienerziehung an der Unter- und Mittelstufe

Kompaktwoche der HPL vom 7.-11.3.1994

In der diesjährigen Kompaktwoche<sup>1</sup> war das Angebot *Medienerziehung für die Unter- und Mittelstufe* ausgesprochen vielfältig. Vielfalt und Logistik der Veranstaltungen zur Medienerziehung haben sich als sehr günstig erwiesen, um Studierenden in gedrängter Form Problembewusstsein, Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung und zugleich Hilfen für den Unterricht zu vermitteln.

Wir möchten hier unsere Erfahrungen kurz zusammenfassen, um Anregungen für die Medienerziehung im Schulunterricht und in der Ausbildung von Lehrkräften zu geben.

... zunächst mal die Interdisziplinarität

Die Überzeugung, Medienerziehung sei eine genuin interdisziplinäre Sache, hat die Konzeption der Veranstaltungen zur Medienerziehung getragen. Das lässt sich bereits bei der Sichtung dessen, was unter "Medien" verstanden werden kann, belegen, und die Vielfalt der Veranstaltungen führt unmittelbar vor Augen, wie breit das Spektrum ist:

In drei Veranstaltungen ging's um's *Fernsehen*. Die erste war dem Kinder- und Jugendprogramm des Schweizer Fernsehens gewidmet: Beny Kiser, Redaktionsleiter des Kinder- und Jugendprogramms des Schweizer Fernsehens DRS, gab einen Einblick in die Strategien des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Eine weitere befasste sich mit den Kinder- und Jugendsendungen der Privatsender RTL und SAT1 (Hans Peter von Peschke), und eine dritte Veranstaltung zeigte Kriterien für Film- und Fernsehanalyse (Daniel Süss).

Mit dem Medium *Radio* machte Adrian Kohler, Redaktor Schweizer Radio DRS, näher bekannt, indem er die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zur Diskussion stellte. Mit ihm zusammen konnten Studierende an der Sendung *YoYo* teilnehmen. Einen in der Medienerziehung weniger beachteten, aber doch sehr spannenden und aufschlussreichen Aspekt des Mediums Radio zeigte Werner Bänziger. Er betrachtete mit den Studierenden "Phone-ins am Radio: Wer hat das Sagen?".

Näher als manche es sich vorstellen ist den Kindern das Medium *Computer*, mit dem sich Bild und Ton verbinden, was die Veranstaltungen "Der Computer als Bildmaschine" (Karin Roth) und "Musik aus dem Computer" (Matthias Neugebauer, Konrad Jenny) illustrierten.

Die Verbindung zwischen audiovisuellen Medien und dem "*Medium Buch*" zog die Veranstaltung von Andrea Bertschi Kaufmann: "Radio und Fernsehen - Anreize zum Lesen?". Gezeigt wurden Möglichkeiten, wie elektronische Medien zur Leseförderung im Klassenzimmer eingesetzt werden können.

Auf das Durchschauen von Mechanismen konzentrierten sich Veranstaltungen, die bewusste und unbewusste Wirkung von Bildfiguren greifbar machten bzw. zeigten, wie Bilder bewegt werden können. "Pingu und andere *Werbeträger*" hiess die Werkstatt von Bruno Weber, in der es galt, Form, Farbe und Bildaufbau handelnd nachzuvollziehen. In der Werkstatt von Susanne Krieger und Heinrich Lüber erfuhren Studie-

<sup>1</sup> In der *Kompaktwoche* der Höheren Pädagogischen Lehranstalt, HPL, des Kantons Aargau werden projektartig Themen behandelt, für die im Fächerstundenplan wenig Platz ist und die zwischen den verschiedenen Fächern hindurchzufallen drohen, obschon sie für den Schulalltag wichtig sind. Es geht um Gesundheits- und Umwelterziehung, um Berufswahlvorbereitung und um Medienerziehung.

rende u.a., wie die Camera obscura funktioniert und wie man "den Bildern Beine machen" kann. Das Animieren von Bildern (z.B. Daumenkino, Wendebild, Bilderkarussell, Film, Video) erzeugt eine gewisse Distanz zum Konsum von bewegten Bildern: Man weiss nun, wie's gemacht wird!

Also: eine Person allein kann die Vielfalt der Medien, wie sie sich unsern Kindern präsentieren, kaum mehr bewältigen! Für den Schulunterricht unserer angehenden Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie einerseits mit Kollegen und Kolleginnen zusammenarbeiten und andererseits sich nicht scheuen, für Medienerziehung in der Schule die Kooperation mit externen Fachleuten zu suchen.

Als zweites machten die Kompaktwoche-Veranstaltungen klar: Medienerziehung - vor allem an Unter- und Mittelstufe - sollte zweigleisig verfahren. Man muss *analytisches Vorgehen und handelndes Erfahren* verknüpfen.

Wir illustrieren das kurz an einer Kombination von zwei Veranstaltungen: Einige unserer Studierenden haben vormittags eine Veranstaltung besucht, die "über's Wort" den Zugang zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sucht (Hans Peter von Peschke "Ja oder nein? Verbieten oder diskutieren oder gemeinsam analysieren") und nachmittags eine Veranstaltung die "über's Machen" Medienerziehung leistet: "Den Bildern Beine machen!" von Susanne Krieger und Heinrich Lüber.

In der Veranstaltung, die den Zugang "über's Wort" sucht, werden Ausschnitte aus RTL- und SAT1-Sendungen vorgeführt und analysiert. Es wird den Studierenden auch schnell klar, dass sie die Sendungen sehen müssen, dass sie sich bemühen müssen, auf dem laufenden zu sein. Eine Diskussion in der Klasse, eventuell auch ein szenisches Umsetzen der Sendungen, sollte dann ohne den moralisch wackelnden erhobenen Zeigefinger eingang gesetzt werden.

In der Veranstaltung, die qua "selber machen" den Zugang sucht, werden einzelne essentielle Elemente aus den Kinder- und Jugendsendungen herausgegriffen und durchschaubar(er) gemacht. Wie notwendig und wie effizient die Kombination beider Zugänge und deren spiralförmige Verknüpfung ist, haben unsere Studierenden so am eigenen Leib erfahren.

Für die Pressegruppe: Erika Werlen

## Schule zwischen Organismus und Organisation

WBZ-Kurs 93.28.32 vom 17.-19.3.1994 in Kleinlützel  
Kursleitung: Regina Meister und Johanna Tremp

Nicht nur das Thema, auch die Unterkunft machte neugierig. Der Kurs fand in einer ehemaligen Pfeifenfabrik statt, die nach ihrer Schliessung als Kurszentrum umfunktioniert worden war. Mit den Begriffsklärungen "Organisation", "Organismus" stiegen wir in das Kursthema ein. Rund um einen Blütenzweig wurde dazu eine Pflanze mit einer Schule verglichen. Ein Organismus ist eine gewachsene Einheit, die Organisation und Systeme beinhaltet. Organisatorische Massnahmen verändern den Organismus.

Es ging in diesem Kurs weniger darum, die beiden Begriffe einander gegenüber zu stellen, sondern viel eher um die Beobachtung, wie sich Organismus und Organisation beeinflussen. Organisationen sind nicht aus sich selbst gewachsen, sondern sind immer abhängig von den Eingriffen der Personen, die zu ihnen gehören. Diese entscheiden, verändern, steuern.

In der anschliessenden Vorstellungsrunde versuchten die Teilnehmenden, sich im Zusammenhang mit ihrer Schule als Organismus (Art und Qualität, klimatische Bedingungen,

Sicherheit, Identifikation) vorzustellen. Zu den Teilnehmenden gehörten Seminarlehrerinnen und -lehrer, eine ehemalige und eine aktive Schulleiterin, ein Direktor eines Seminars und ein Rektor eines Gymnasiums, ein Leiter eines Schulamtes sowie ein Primarlehrer und Redaktor einer Zeitschrift für die Volksschule.

Der nächste Teil hatte zum Ziel, sich mit dem IST-Zustand der eigenen Schule auseinanderzusetzen. Der Körper als Organismus und als Teil unserer Organisation zeigt, wo freie Kräfte vorhanden sind, wenn pulsierendes, natürliches In-Spannung-Gehen und Entspannen sichtbar und spürbar werden. Es wurde auf Zusammenhänge zwischen körperlichen Beschwerden und unserer Stellung in einer Organisation hingewiesen.

Im Anschluss entwickelten wir das dreidimensionale Modell eines ganzheitlichen Systemkonzeptes (nach F. Glasl). In Einzelarbeit haben die Teilnehmenden versucht, nach diesem Systemkonzept Stärken und Schwächen für die eigene Schule zu markieren, eine Diagnose ihrer Organisationen zu stellen.

Der nächste Schritt beinhaltete die Untersuchung der Geschichte der eigenen Schule. Als Einstieg setzten wir uns mit den verschiedenen Phasen der Entwicklung von Organisationen auseinander. Bei der eigentlichen Organisationsanalyse haben die Hausaufgaben als Kursvorbereitung gedient: Die Organisation der verschiedenen Schulen samt ihrem geschichtlichen Hintergrund wurde von den Teilnehmenden vorgestellt. Das Erkennen der Entwicklungsphase der eigenen Schule trägt viel zum Verständnis der eigenen Situation und der Ereignisse, die sich in der Schule abspielen, bei.

Elmar Osswald, Leiter des Institutes für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (ULEF) in Basel, stellte uns seine Aufgaben in den Projekten "Arbeitsplatzbezogenes Pädagogisches Konzept (APT)" und "Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf die neue Aufgabe (VOLENEA)" vor. Diese Ausführungen ergänzten als gutes Beispiel aus der Praxis unsere Diskussionen.

Im letzten Themenblock befassten wir uns mit der Frage, was denn eine gute Schule sei. Diese Auseinandersetzung führte uns zum Thema "Phasen eines Schulentwicklungsprozesses und Schulentwicklungsaktivitäten".

Fünf Basisprozesse werden nach F. Glasl in einer Organisationsentwicklung unterschieden: 1. Diagnoseprozess, 2. Soll-Entwurfs- und Entscheidungsprozesse, 3. Psycho-soziale Änderungsprozesse, 4. Lernprozesse, 5. Implementationsprozesse. Die Grafik von Dalin und Rolff zu den Phasen einer Organisationsentwicklung sieht im Vergleich zu den gemachten Erfahrungen im Kurs bestechend einfach aus.

In der Schlussrunde machten wir uns Gedanken, wie das Erlebte und Gehörte in unseren verschiedenen Situationen und Schulen nutzbar gemacht werden kann.

Viele gute Impulse sind in diesem Kurs gegeben worden. Die Kursleiterinnen haben es sich zur Aufgabe gemacht, uns die verschiedenen Situationen einer Organisationsentwicklung im Kurs erleben zu lassen. Sie haben diese Aufgabe glänzend gelöst und uns nicht nur mit theoretischen Erkenntnissen und Modellen abgespiesen. Grundlegend Neues haben sie uns durch eine vielfältige Auswahl von Methoden ganzheitlich vermittelt. Die Leiterinnen haben abwechslungsweise Kurssequenzen geführt und Prozesse beobachtet. Auf diese Weise haben wir auch Rückmeldungen über den Verlauf verschiedener Prozesse während des Kurses erhalten.

Organisationsentwicklung wird uns als Thema auch in Zukunft in unseren Schulen beschäftigen. Ich hoffe daher, dass die beiden Kursleiterinnen diesen Kurs weiterhin anbieten werden.

## Für eine weitgehende Entstaatlichung des Bildungswesens: für Schulfreiheit und Schulvielfalt

Europäisches Pädagogisches Kolloquium des "European Forum for Freedom in Education" E.F.F.E., 25.-29. 5.1994 in Bern

*Das Europäische Forum für Freiheit im Bildungswesen tritt für die Respektierung des international verbürgten Menschenrechts auf Bildung ein (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO von 1948, Art. 26, Abs. 1 und 3; Übereinkommen der UNO über die Rechte des Kindes von 1989, Art. 29, Abs. 1f). Das Ziel des Forums ist die Verwirklichung von "Freiheit und Vielfalt im Bildungswesen". Es geht ihm darum, den Rechtsanspruch "unabhängiger Gruppen", Schulen zu gründen und diese in curricularer, personeller und finanzieller Hinsicht autonom zu leiten und zu verwalten, in den Grundgesetzen der europäischen Staaten zu verankern. Ebenso die Freiheit aller Eltern auf freie Wahl der Schule ihrer Kinder. Das Forum strebt an, dass der Staat Schulen mit privater Trägerschaft in gleicher Weise finanziert wie seine öffentlichen Schulen, zugleich die Schulaufsicht auf den schmalen Bereich der Rechtsaufsicht beschränkt und die pädagogische Aufsicht den Schulen als selbstlernenden und sich entwickelnden Institutionen überlässt.*

*Das Kolloquium hat diese international geführte Diskussion zur Schulautonomie sowohl unter dem quantitativen Aspekt "Wieviel Staat braucht die Schule?" als auch unter qualitativen Gesichtspunkten "Welchen Staat braucht die Schule?" in Bern fortgesetzt und in diesem Rahmen auch am Konzept "einer innovativen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in europäischer Koordination" weitergearbeitet.*

*Das seit 1990 bestehende Forum führt jährlich zwei internationale Kolloquien durch. Der Einladung nach Bern sind um die 330 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus gegen 30 Ländern gefolgt, unter ihnen viele aus den Oststaaten, aber auch Erziehungswissenschaftler und Schulpraktiker aus USA und aus Südafrika. Ort der Konferenzeröffnung war das zu Ehren von Lech Walesa beflaggte Bundeshaus, Tagungsraum am ersten Tag der Nationalratssaal, sodann für die täglichen drei Impulsreferate und die Podiumsgespräche die Pauluskirche, für die Workshops die Räume des Sekundarlehrantes der Universität Bern, das zu gleichen Teilen wie die Arbeitsgruppe Bildung Schweiz an der Kolloquiumsvorbereitung beteiligt war.*

### "Wege zu einem freiheitlichen Bildungswesen"

Nach den Begrüßungsworten des Leiters der Arbeitsgemeinschaft Bildung Schweiz, Dr. Leonhard Jost, der Präsidentin des Nationalrates, des Präsidenten der EDK und des Präsidenten des LCH führt der Vizedirektor des Sekundarlehrantes der Universität Bern, PD Dr. H.U. Grunder, als Mitveranstalter des Kolloquiums in die Tagungsthematik ein. Es geht ihm dabei um die Frage, wie sich in einem freiheitlichen Bildungswesen, das sich vor staatlichen Zugriffen weitgehend abschirmt, zugleich aber auch bei freier Trägerschaft staatliche Mittel beansprucht, das Menschenrecht auf freie Entfaltung des Individuums verwirklicht. Den Antagonismus zwischen unseren kantonalen "etatistisch-föderalistischen", angeblich "dirigistischen" Staatsschulen und den privaten Schulen überbrückt Grunder mit dem Begriff der Öffentlichkeit. Er plädiert für eine "verfasste Schule mit eigenem Profil", die ihre Ziele und ihr pädagogisches Tun offenlegt. Es sei dies die Voraussetzung eines "pädagogischen Wettbewerbs" im Bildungsbereich und Anreiz zur Qualitätssteigerung des Schulwesens. Diese Transparenz sei aufgrund der Rechenschaftspflicht einer jeden Bildungseinrichtung gegenüber der Öffentlichkeit erforderlich. Sie sei Vorbedingung der Ausübung des vom Forum postulierten Rechts auf freie Schulwahl durch die Eltern, aber auch notwendig im Interesse

des Schutzes der Kinder vor offensichtlicher oder verkappter Indoktrination. Sie ermögliche die Ausübung der staatlichen Rechtsaufsicht, die sich freilich auf die Gewährleistung der verfassungsrechtlich zugesicherten Integrität des einzelnen zu beschränken habe.

#### Die drei Schritte zur Freiheit des Bildungswesens

Das E.F.F.E. fordert, "dass jede Schule, unabhängig von staatlicher oder freier Trägerschaft,

- die *Freiheit* hat, ihre eigenen Ziele, Inhalte und Methoden zu bestimmen, verbunden mit dem *Recht*, die Lehrerschaft selbst zu wählen;
- die *Freiheit* hat, ihre schulischen Angelegenheiten und Geschäfte in Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern selbst zu verwalten und dementsprechend auch eigene organisatorische Strukturen zu entwickeln;
- die *Freiheit* hat, den einzelnen Lehrern/Lehrerinnen zu erlauben, sich ihr eigenes pädagogisches Urteil in bezug auf Art und Inhalt des Unterrichts zu bilden ... (und aus ihren individuellen Fähigkeiten und Einsichten (zu) arbeiten und nicht allein dadurch, dass Lehrpläne und vorgegebene Richtlinien befolgt werden;
- das *Recht* hat auf die gleiche finanzielle Unterstützung, die den staatlichen Schulen zukommt."

Grunder sieht die Umsetzung dieser Postulate in die Schulwirklichkeit in drei Schritten:

1. "Zunächst sind Privatschulfreiheit und Staatsschulfreiheit zu gewähren, was *Schulvielfalt* verbürgen wird.
2. Dann werden Modellschulen und Regelschulen in ihrer *Verfasstheit* ... (d.h. in ihrem pädagogischen und didaktischen Profil - auch in ihrer weltanschaulichen und/oder politischen Ausrichtung! *Red.*) vergleichbar.
3. Nur so kann *Schulwahlfreiheit* zur echten Chance für Kinder und Eltern werden."

Soll das Schulwesen frei oder pflichtmässig und allgemein sein?

Die Dialektik ist nicht neu; sie manifestiert sich u.a. bereits im 18. Jahrhundert. So z.B. im Gegeneinander der Auffassung J.-J. Rousseaus, der für ein öffentliches Bildungswesen aufgrund der Bestimmungen, die die Regierung erlässt, plädiert<sup>1</sup>, und der gegenläufigen Haltung W. Godwins, der am Bündnis zwischen staatlicher Regierungsgewalt und dem Bildungswesen scharfe Kritik übt<sup>2</sup>.

Letztlich geht es um die *Antinomie von Individualrechten und gesellschaftlichem Anspruch*, von Freiheit (in ihrer individualistischen Ausprägung) und Gleichheit (als Grundforderung der Gerechtigkeit, aber auch als Gleichschaltung). Die Freiheit schliesst die Willkür und Gesetzlosigkeit ein wie umgekehrt die Gleichheit den Gesetzeszwang.

Die Vertreterinnen staatlicher Behörden, die Nationalratspräsidentin Gret Haller und die stadtbernerische Schuldirektorin Joy Matter, sprechen sich ebenso wie der Präsident der

<sup>1</sup> "Wenn die Kinder gemeinsam am Busen der Gleichheit aufgezogen werden; wenn sie durchdrungen werden von den Gesetzen des Staates und den Vorschriften des Gemeinwillens ... können wir nicht bezweifeln, dass sie einander gegenseitig wie Brüder lieben werden ..." (Discours sur l'économie politique 1758).

<sup>2</sup> "Die Vorstellung von einem staatlichen Bildungswesen beruht auf einer Missachtung des Geistes." - "... die Erziehung unserer Jugend (ist) gänzlich der Besonnenheit ihrer Eltern und dem Wohlwollen von Privatpersonen (zu) überlassen ..." - "Die Schäden, die sich aus einem System staatlicher Bildung ergeben, sind zunächst die, dass alle öffentlichen Einrichtungen die Vorstellung von Dauer tragen." (Enquiry Concerning Political Justice 1793).

EDK und Prof. Jürgen Oelkers, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern, für eine *"Verstehensbalance"* zwischen staatlicher Autorität und freiheitlicher Bildung aus. Gret Haller sucht zwischen totalitärer sozialistischer Staatlichkeit (die in die Unmenschlichkeit geführt hat) und einer kapitalistischen, neoliberalen Deregulierung (zum Nachteil der Unterprivilegierten und damit ebenso unmenschlich) nach einer dritten Dimension: nach der Versöhnung von *Freiheit und Gleichheit in der Solidarität*. Die Zeit der *Synthese* sei gekommen wie ebenso die Zeit eines massvollen Wettbewerbs im Bildungswesen, mit dem Ziel, es durch das Öffnen erweiterter Handlungsspielräume in seiner Entwicklung zu fördern. Einem doktrinären Fundamentalismus im Bildungswesen sei nur durch Pluralität und Toleranz entgegenzutreten.

Die Volksschule ist eine Schule fürs Volks. Darum meint Joy Matter als engagierte, die Humanisierung des Schulwesens gezielt fördernde Schuldirektorin der Stadt Bern, was alle angehe, müssten alle entscheiden. Die öffentlichen Schulen integrierten sich als Nachbarschaftsschulen mehr und mehr in ihr soziales Umfeld. Sie seien auf dem Weg, ebenso Orte der individuellen Förderung wie des sozialen Lernens zu werden, und erwiesen sich als lebensoffen und entwicklungsfähig. Darum seien sie in diesem Prozess zu stützen, und es sei kein Anlass, das Bildungswesen "umzukrempeln". Das Nebeneinander von öffentlichen und privaten Schulen sei sinnvoll und notwendig, indem die freien Schulen das staatliche Bildungsangebot ergänzten. Dabei seien die Schulen mit freier Trägerschaft im Rahmen der "in demokratischer Ausmarchung" formulierten, auch für sie verbindlichen Leitziele schulischer Bildung in ihrer inneren Ausgestaltung frei. Frei sei das Bildungswesen als Ganzes grundsätzlich dann, wenn die Gesellschaft seine Förderung als ihre wichtigste Aufgabe werte und nicht in ihren Aufwendung für den Bildungsbereich spare; frei, wenn sich die Verantwortung für die Bildung und Erziehung und die Verantwortung für ihre Finanzierung zusammenfassen liessen; frei auch, wenn die Lehrerinnen und Lehrer bereit seien und es ihnen gelinge, "vermehrt unternehmerisch zu handeln", d.h. sich initiativ und eigenverantwortlich für die Planung und Verwirklichung von Innovationen einzusetzen und so ihrem Leistungsauftrag nachzukommen. In diesem Sinne bedeute Freiheit im Bildungswesen "nicht Freiheit vom Staat". "Ist Bildung nicht zu wichtig, um sie den Pädagogen zu überlassen", so die Frage, die Dr. Iwan Rickenbacher als Leiter eines Podiumsgesprächs über das Thema: "Wer bezahlt, befiehlt!" stellt.

"Ist Bildung nicht zu wichtig, um sie den Pädagogen zu überlassen", so die Frage, die Dr. Iwan Rickenbacher als Leiter eines Podiumsgesprächs über das Thema: "Wer bezahlt, befiehlt!" stellt.

Audiatur et altera pars?

Die Kongressveranstalter betonen anlässlich ihrer Pressekonferenz, dass es darum gehe, "im Gespräch kontroverse Standpunkte darzulegen, mit dem Ziel, *voneinander zu lernen*" (L. Jost). Die Diskussion der Frage nach der Unabhängigkeit oder Staatlichkeit der Schule soll aus der Gängelung durch bildungsökonomische Implikationen herausgelöst und "auf die Ebene pädagogischer Erfahrung, Besinnung und Zielfindung" zurückgeführt werden (H.U. Grunder). Anzustreben seien in einem entbürokratisierten Bildungswesen "Schulen mit Profil", die sich nicht in einer hemmenden Antinomie als Staatsschulen und als freie Schulen entgegenstehen, sondern die sich als gleichwertige, wenn auch nicht gleichartige Bildungsinstitutionen begegnen und ergänzen. Dabei sei die Frage des Rückzugs des Staates aus der Bildungspolitik zu "enttabuisieren", was umso leichter falle, da internationale Erklärungen und Abkommen die Entwicklung eines freien Bildungswesens stützten. Es dürfe die faktische Ausübung des Rechts auf Gründung von Bildungseinrichtungen durch behördliche Auflagen und unzureichende öffentliche Finanzierung nicht behindert werden. Nur so sei das unver-

zichtbare Recht der freien Schulwahl gewährleistet. Nur in Freiheit (vor staatlichen Direktiven) sei eine Bildung zur Freiheit denkbar.

Die E.F.F.E. steht als "unabhängige Organisation ... *allen offen, die ihre Ziele anerkennen*". Das zu tun bekunden die Kongressveranstalter durch die Wahl der Referenten, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihrem Applaus für die dem vorbestimmten Zweck förderlichen und diesen bestätigenden Aussagen und Voten. Von einem offenen Diskurs und von Kontroversen, die mehr sein könnten als ein Alibi, ist wenig zu spüren. "Wieviel Staat braucht die Schule?" Das Forum gibt die Antwort gleich selbst: so wenig Staat wie möglich, lieber überhaupt keine staatliche Regelung. Die vorweg verteilten und zum Abschluss des Kolloquiums verabschiedeten Thesen der sogenannten "Berner Erklärung zur Neuorientierung der Schulaufsicht" besagen, was einer Infragestellung nicht zugänglich ist und feststeht: "Es gilt der Grundsatz der Autonomie der einzelnen Schule in inhaltlich-pädagogischer, organisatorischer und finanzieller Hinsicht ... Frei von Aussenbestimmungen haben Erziehende dafür besorgt zu sein, dass das Kind so gefördert wird, wie es letztlich seiner Individualität und Menschenwürde entspricht ... Die Schulen, die die (verfassungs-)rechtlichen Rahmenbedingungen erfüllen, haben Anspruch auf eine angemessene (staatliche) Finanzierung".

O cives, cives, quaerenda pecunia primum est <sup>3</sup>

"Schule ist da, wo der Staat die Macht abgibt." So der Präsident der niederländischen Waldorfschulen, der Bankier Dr. Rudolf S. H. Mees. Es wäre beizufügen: ... "und zugleich sein Geld gibt". Das Geld, das der Staat für Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation aufzubringen hat, sei freilich nicht das Geld des Staates. Es sei das Geld der Steuerzahler, und es solle denen zukommen, die die Aufgabe der Erziehung und der Schulung übernehmen.

Die Zuwendung öffentlicher Mittel an das Bildungswesen könne nicht staatliche Vorschriften im Bildungsbereich legitimieren. So der Referent Udo Herrmannstorfer aus Dornach. Vielmehr habe der Staat das Erziehungswesen in gleicher Weise wie die Kirche zu finanzieren: Er habe die Steuern einzuziehen, verfüge aber nicht selber über die Mittel. Die anzustrebende Regelung sei die der "Bildungsgutscheine", die die Staaten den Eltern und diese den Schulen abzugeben hätten. Wie Wechsel wären diese von allen Bildungsinstitutionen, den öffentlichen wie den privaten, nach Massgabe der Schülerinnen- und Schülerzahlen bei einem "nationalen Bildungsfonds" einzulösen.

Eine Utopie? Elke Urban aus Leipzig ist anderer Meinung. Sie erachtet die öffentliche Finanzierung aller Schulen als unabdingbare Voraussetzung zur Verwirklichung von Freiheit im Erziehungswesen. Sie sagt denn auch als Sprecherin der Freien Schulen Leipzig mit dem Unterton spürbaren Enttäuschtseins: "Pädagogische Abweichler werden nicht mehr - wie einst in der DDR - politisch verfolgt. Sie werden in den neuen Bundesländern einfach nicht mehr bezahlt. Man sagt, dies sei eben der Preis der Freiheit." Dabei sei es so, dass die Freiheit fehle, wo die Mittel fehlten.

Würdigung der Arbeit des Forums - aber auch kritische Fragen

"Volksbildung ist Volksbefreiung!" So die Losung des 19. Jahrhunderts. Und weiter: "Der *öffentliche* Unterricht muss den Staat erhalten", indem er *alle* Bürgerinnen und Bürger befähigt, ihre demokratischen Grundrechte als urteils- und handlungsfähige mündige Menschen wahrzunehmen.

<sup>3</sup> Horaz, Episteln, Bd. 1, Nr. 1, V.53

Was vor 150 Jahren ein *staatliches Volksschulmonopol* gerechtfertigt hat, gilt heute nicht mehr. Der Vereinigung E.F.F.E. kommt das Verdienst zu, auf eine *Liberalisierung des Bildungswesens* hinzuwirken und mit dem Prinzip der *Subsidiarität* ernst zu machen, wonach die höhere soziale Einheit nur diejenigen Aufgaben übernehmen soll, die die untere - auch mit Hilfe - nicht lösen kann. Aufschlussreich ist freilich die Umkehr des Subsidiaritätsprinzips, wie sie der Präsident der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung, Dr. Daniel Witzig, postuliert, dass sich nämlich nicht die Frage stelle, welche Rechte der Staat den Schulen einräume, sondern wieweit er den Bildungsinstitutionen subsidiär diene resp. sich von ihnen brauchen lasse. Das ruft der Frage, ob und wieweit die Schule demokratisch getroffenen Mehrheitsbeschlüssen zugänglich sei. Am Kongress wird die Auffassung vertreten, der Demokratie seien im Schulwesen Grenzen zu setzen. Es gelte "den schulpolitischen Einfluss des Staates zugunsten eines öffentlichen zurückzudrängen", was mit anderen Worten heisst, dass die ihre Bildungsziele und -wege offenlegende und so "ver-öfentlichte Institution" in sich autonom und als das "nicht mehr dem Staat, sondern der Öffentlichkeit verpflichtet und von ihr getragen" ist (H.U. Grunder): eine sophistische Begrifflichkeit und Argumentation.

Die Erfahrungen, die wir in unterschiedlichen totalitären Systemen gemacht haben, fordern zu Recht unseren Widerstand, wo immer der Staat die Schulen zu Institutionen der Zwangsindoktrination macht. Wir haben solches in den Jahren 1939-45 und dann - anders - ab 1945 bis zur Wende erlebt. Vielleicht im "freien" Westen auch in der Form der "Politik durch Verschweigen von Politik" (Hans Saner). Prof. Dr. H. S. Herzka macht auf die Gefahr "der subtilen Erziehung zur Abhängigkeit in der Maske der Freiheit" aufmerksam. Er verweist darauf, dass Bildung nur frei macht, wo man sich "demaskiert" und wo Widerspruch nicht nur möglich, sondern als Ausdruck der Wahrnehmung der andern Möglichkeit - auch in mir - notwendig ist. Er ist Kennzeichen jeder Bildung. Nun aber stellt sich die Frage, ob sogenannte "Modell- und Angebotsschulen", die im öffentlichen Wettbewerb wohl ihr Profil offenlegen und sich darüber ausweisen, dass sie die verfassten Rechte respektieren, die Toleranz beanspruchen und zufolge ihrer Übereinstimmung mit dem Grundgesetz auf öffentliche Finanzierung zählen können, sich im Innern so verhalten, dass der Widerspruch möglich ist. Könnte sich das Eigenleben dieser Schulen nicht so entwickeln, dass die an ihnen unterrichtenden Lehrkräfte und mit ihnen die Schülerinnen und Schüler - wie die Mitglieder des E.F.F.E. - in Übereinstimmung mit den (pädagogischen oder weltanschaulichen oder politischen) Zielen sein, d.h. diese widerspruchslos anerkennen müssen?

Und schliesslich noch das eine: Das Recht der Eltern auf freie Schulwahl lässt sich nur wahrnehmen, wo eine Palette von Schulen mit je eigenem, unterschiedlichem Profil gegeben ist. Das ist ausschliesslich in grösseren Agglomerationen der Fall. Wie aber steht es mit dem Anspruch auf Gleichberechtigung aller im Bildungsbereich, wenn sich z. B. an den weit zahlreicheren kleinen Schulorten unseres Landes nur je die eine Schule findet? Übrigens: Ist das "subjektive Menschenrecht eines jeden Kindes auf Entwicklung und Entfaltung seiner Individualität" selbst dann immer respektiert, wenn die *Eltern* in freier Wahl bestimmen, welche wie immer geprägte Schule ihre Kinder zu besuchen haben? Gewiss: Das Kolloquium hat die Verbesserung *aller* Schulen zum Ziel, und allen, die dazu beitragen, gebührt Dank und Respekt. Das schliesst Fragen, auch kritische, nicht aus und schon gar nicht Widerspruch, ist er doch nach Prof. Herzka gerade das Merkmal des echten Bemühens um Bildung.

Heinz Wyss

## 125 Jahre Evangelisches Lehrerseminar Zürich

### Eine Pädagogische Hochschule Unterstrass?

Eine bildungspolitische Tagung im Rahmen der Jubiläumsveranstaltungen vom 9.6.1994 in Zürich

*Seit 1869 bildet das Seminar Unterstrass Primarlehrerinnen und -lehrer aus. Als überschaubare Bildungsgemeinschaft und Schule fürs Leben mit eigenem Profil hat es im Laufe der 125 Jahre seines Bestehens ohne staatliche finanzielle Beihilfe viele Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. In diesem Sommer werden es 2'000 sein. Das Seminar Unterstrass ist eine kleine Schule. Sie zählt zur Zeit insgesamt 154 Schülerinnen und Schüler. Sie ist klein genug, damit Lehrende und Lernende einander persönlich und partnerschaftlich begegnen, und gross genug, damit differenzierte Ausbildungsformen realisierbar sind und eine innovative innere Weiterentwicklung möglich ist. Seit 1993 gehört das Seminar Unterstrass, das sich in seiner Weltoffenheit ebenso der wertorientierten Bildung der Persönlichkeit wie sozialem Denken und Tun verpflichtet weiss, zum Kreis der UNESCO-Schulen. Es bezeugt damit seinen Willen, in christlicher Verantwortung zu einer Haltung der Solidarität und der Mitweltfreundlichkeit zu erziehen. In der Erfüllung dieser Aufgabe gibt sich das Seminar Unterstrass leistungsorientiert, musisch-kreativ, aufgeschlossen für Lehr- und Lernformen, die die Eigenaktivität und Selbstverantwortung seiner Schülerinnen und Schüler fördern, und in der Berufsbildung handlungsbezogen, der Praxis nah und zu deren Reflexion befähigend.*

Die Beiträge zur Lehrerbildung beglückwünschen das Seminar Unterstrass zu seiner vieljährigen verdienstvollen Tätigkeit. Vor dem Horizont einer sich ankündigenden Neugestaltung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer stellt sich ihm die Aufgabe, unter neuen Aspekten seinen Weg zu suchen. Es wird ihn finden, ohne das eigene Profil und seine Identität preiszugeben.

Was wird in Zukunft eine gute Schule sein?

Dr. Jürg Schoch eröffnet die Tagung mit der Frage, wie die Schule sein müsse, damit sie auch nach der Jahrtausendwende eine gute Schule sein werde. Darüber gelte es vorweg nachzudenken. Danach sei zu fragen, was Lehrerinnen und Lehrer künftig als Erzieherpersönlichkeiten *sein* und als Fachleute für Bildung *wissen* und *können* müssten, damit sie den sich wandelnden Ansprüchen an die Schule genügten. Erst aufgrund dieser Klärung lasse sich eine Ausbildung konzipieren, die die angehenden Lehrkräfte befähige, ihren Berufsauftrag kompetent zu erfüllen. In der Folge all dieser grundsätzlichen Überlegungen und ihnen nicht vorgreifend, wie dies des öftern der Fall sei, müssten wir uns schliesslich darüber Gedanken machen, welche institutionellen Strukturen, Zuordnungen und Organisationsformen der Lehrerbildung optimale Voraussetzungen schaffen, damit wir auch nach dem Jahre 2000 gute Lehrpersonen für eine gute Schule heranbilden. Prof. Dr. Rolf Dubs (Institut für Wirtschaftspädagogik der Hochschule St. Gallen) und Dr. Anton Strittmatter (Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH) äussern sich aufgrund dieser Fragestellungen zum Tagungsthema "Eine Pädagogische Hochschule Unterstrass?", während Dr. Ina Praetorius (Theologin und Ethikerin) als Frau in anderer inhaltlicher Ausrichtung eine andere Sprache spricht: Für sie ist zukunftsentscheidend, dass wir Abstand nehmen vom Leistungs- und Fortschrittsdiktat der "männlichen Macher". Nicht die äussere Neugestaltung der Lehrerin-

nen- und Lehrerbildung ist ihr ein Anliegen, sondern die notwendige Neuorientierung künftiger Erziehung und Bildung an den "Tugenden der Mitweltfreundlichkeit".

Ein Plädoyer für den Fortbestand der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Nach längerem Aufenthalt in den USA in die Schweiz zurückgekehrt, spricht *Prof. Rolf Dubs* zum Thema "*Was muss eine Lehrerin/ein Lehrer heute können? Was ist eine gute Lehrerbildung?*" Seine Ausführungen lassen erkennen, wie stark er unter dem Eindruck dessen steht, was er an der Michigan State University erlebt hat. Der hiesigen Praxis des Unterrichtens hat er sich indessen nicht entfremdet. Das beweist er dadurch, dass er in St. Gallen neben seiner universitären Lehrtätigkeit und Forschung temporär eine Klasse der kaufmännischen Berufsschule unterrichtet. Wenn er also in seinem Referat als die erste der berufsrelevanten Qualitäten der "humanistischen Persönlichkeit" noch vor der Empathie, der Berechenbarkeit, der Lernfähigkeit, dem Respekt und dem Sich-Sorgen um andere die *Echtheit* nennt, dann erbringt er selber den Tatbeweis, dass allein diejenigen Ausbilderinnen und Dozenten angehende Lehrkräfte verhaltenswirksam zur Bewältigung der Anforderungen des Studiums anleiten und zur kompetenten Erfüllung ihres späteren Berufsauftrages befähigen können, die das eine wie das andere aus eigener Erfahrung kennen und darum glaubwürdig sind.

Bei all den neuen Perspektiven, die ihm die Einblicke in die Schulrealität und in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den USA erschlossen haben, ist sich Dubs in seiner Haltung und Stellungnahme zu dem bevorstehenden Gestaltwandel der Ausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz selber treu geblieben. Er bekennt sich wie bereits anlässlich des LCH-Kongresses vom 11./12. September 1992 in Zürich zu dem in Europa bald einmal einmaligen *seminaristischen Weg*, ja, er spricht gar "vom Kampf zur Aufrechterhaltung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (die es "vielleicht inhaltlich etwas zu erneuern" gelte) und der Lehramtsmatur". Ausserst skeptisch beurteilt er die postmaturitäre Berufsbildung, sofern sie sich in unserem Land als einzige Möglichkeit durchsetzen sollte. Diese für Dubs unerwünschte Entwicklung könnte unter den Gymnasiumsabsolventen eine "Negativwahl" des Unterrichtsberufes erwirken und die zur Zeit gegebenen positiven Motivationsvoraussetzungen der Rekrutierung schwächen - eine Aussage, die freilich noch auf ihre Richtigkeit zu überprüfen wäre. Er warnt vor einer voreiligen Anpassung an europäische Gegebenheiten. Sie verkennt, dass uns das Subsidiaritätsprinzip eine eigenständige Ausgestaltung des Bildungswesens gestattet. Es ist ihm eine Sorge, die vermeintlichen "europäischen Sachzwänge" könnten eine "Verakademisierung des Lehrerberufes" zur Folge haben, und er sieht nicht ein, "warum die schweizerischen Lehrerseminare ersetzt werden sollten, nachdem sie sich bewährt haben". Desgleichen ist es ihm eine Sorge, wenn nicht ein Ärgernis, dass Struktur- und Organisationsfragen die Bildungsdiskussion beherrschen und die inhaltlichen Anliegen erst nachgeschaltet aufgegriffen werden.

So wünscht sich Dubs denn "schwergewichtig" nach wie vor "eine seminaristische Lehrerbildung und eine Lehramtsmaturität", die aufgrund einer "grosszügigen" Immatrikulationsregelung an allen schweizerischen Hochschulen zu den Universitätsstudien berechtigen müsste.

Ergänzend zur *Lehrerbildung an Seminaren* sollten Maturitätsinhaberinnen und -inhaber "mit Zusatzbedingungen zur pädagogischen Hochschule zugelassen werden". Als regionale Lehrerbildungsinstitute und Orte anwendungsorientierter Forschung seien *Pädagogische Hochschulen* zu schaffen, wie dies die Thesen des EDK-Dossiers 24 vorsehen. Freilich müsse sich die Ausbildungsdauer an diesen Institutionen des ausseruniversitären Tertiärbereichs zwingend auf zwei Jahre beschränken, denn dreijährige Studiengänge dauerten zu lange und "führten dazu, dass Forschung wegen zu

vieler Zeit zum Selbstzweck betrieben werde". Der Einbezug der Forschung in die Lehrerausbildung sei allerdings ein Erfordernis, weil sich *teilautonome Schulen*, "die im Rahmen von Richtlinien ihre Lehrpläne selbst entwickeln, die über ihre Organisation selber befinden und die im Rahmen einer Vorgabe Budgetautonomie haben (sollten)", sich nur dann als "selbstlernende Organisationen" entwickeln könnten, wenn sich die *Lehrerinnen und Lehrer als "praktisch tätige Forscher"* qualifizierten und sich in ihrer Berufsrolle auch als "*Schulgestalter*" verstünden.

Die Ausführungen von R. Dubs sind Anlass zu Fragen

1. In der NZZ vom 10. Juni steht zu lesen: "(Dubs) bekannte sich als Anhänger des *traditionellen Seminars* und der Lehramtsmatur". Nun ist aber gerade das Seminar Unterstrass in seiner Aufgliederung in Lehramtsschule, Pädagogische Grundausbildung und Primarlehrerseminar kein "traditionelles Seminar" im Sinne der Integration von Allgemeinbildung und Berufsausbildung, sondern diese beiden Bereiche sind, obwohl "unter *einem* Dach", personell und organisatorisch strikt getrennt. Was also versteht Dubs unter einem *Seminar* ?
2. Einmal mehr wird "Lehrerbildung" mit der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe gleichgesetzt. Dabei geht es heute nicht mehr wie 1978 vorwiegend oder gar sektoriell nur um die Ausbildung dieser einen Kategorie der Lehrkräfte (als wäre sie die einzige), sondern vielmehr um die Entwicklung einer *Gesamtkonzeption der Lehrerbildung*. Wenn es uns ein Anliegen ist, dass inskünftig die Berufsbildung aller Lehrkräfte *gleichwertig* ist (vgl. die diesbezügliche Empfehlung der EDK von 1978), dann gilt es zu bedenken, dass eine der Voraussetzungen dazu die Angleichung der Zugangsbedingungen, der berufswissenschaftlichen und schulpraktischen Lernziele und Inhalte und der Anforderungsniveaus (nicht der stufenabhängigen und demzufolge sehr unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Studien!) ist. Das aber bedingt die institutionelle Ansiedlung aller beruflichen Lehrerbildungen im Tertiärbereich, und es bedeutet zugleich, dass eine Pädagogische Hochschule nicht ausschliesslich Ort der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung sein soll, sondern eine Institution der Grundausbildung mit integrierter Fort- und Weiterbildung der *Lehrkräfte aller Kategorien*, soweit diese nicht universitär ausgebildet werden (allf. sogar der Fachleute in weiteren Lehr- und Vermittlungsberufen).
3. Wie Dubs richtigerweise betont, ist es u.a. Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, die angehenden Lehrkräfte an der anwendungsbezogenen *Forschung* teilhaben zu lassen, damit sie befähigt werden, sich später als "practiciens chercheurs" an der Weiterentwicklung der "teilautonomen Schulen" zu beteiligen. Dafür brauche es Pädagogische Hochschulen. Wie aber qualifizieren sich in gleicher Weise diejenigen Lehrkräfte, die an Seminaren ausgebildet werden? Soll es zwei unterschiedliche Ausbildungsprofile und Kategorien von Lehrkräften der Vorschulstufe und der Primarstufe geben?
4. Als Qualifikationsmerkmal guter Lehrpersonen nennt Dubs an erster Stelle die *Sachkompetenz*. Er verweist auf amerikanische Untersuchungen, die zeigen, dass es für die Qualität des Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist, dass die Lehrenden "über der Sache stehen". Es sei falsch - so Dubs - "die kognitive Leistung zugunsten des Erwerbs von Sozialkompetenz abzuwerten", wie auch davor zu warnen sei, die Leistungsbeurteilung zu vernachlässigen. Es sei z.B. nachgewiesen, dass "Lehrer, die die Theorie der Mathematik beherrschten, auf der Elementarstufe besser unterrichteten als solche, die nur in der Fachdidaktik etwas von Mathematik gehört hätten". Bedingte aber ein solches Verständnis einer "sachkom-

- petenten Persönlichkeit" nicht gerade ein (auch fachbezogen) anspruchsvolles Studium auf Hochschulstufe, gestützt auf eine vorangehende allgemeine Bildung?
5. In den USA hat sich Dubs mit grundsätzlich unterschiedlichen Lehrerbildungsmodellen beschäftigt, mit ihrer "akademischen" oder "praktischen" oder "personalen" oder "kritisch-sozialen" Ausrichtung, wobei sich diese Orientierungen diametral entgegenstehen. So etwa, wenn sich die eine Berufsbildung auf ein von Mentoren begleitetes "learning by doing" in Schulen Alaskas beschränkt, sich also "praktisch ohne Theorie" vollzieht, und eine andere unter Einbezug der Fachdidaktiken einen hohen fach- und berufswissenschaftlichen Standard anstrebt. Macht es sich die Aussage nicht zu leicht, es müssten alle diese Möglichkeiten Beachtung finden? Besteht nicht die Gefahr, der "Methodenmix", den Dubs als elaboriertes Repertoire von Lehr- und Lernformen in der Ausbildung von Lehrpersonen zu Recht fordert, könnte im Miteinander der aufgezeigten, sich widersprechenden Grundoptionen zum "Orientierungsmix" werden?
  6. Die "Kunst" des Lehrens setze voraus, dass diejenigen, die sie ausüben, Fachleute des Lernens seien. "Schlüssel für alle Reformen der Lehrerbildung" und "eine ihrer zentralsten Aufgaben" sei es, den angehenden Lehrenden das eigene Lernen bewusst zu machen. Nur wer wisse, wie sie/er selber lerne, könne anderen zeigen, wie man lerne. Dem ist zuzustimmen. Bedingt das jedoch nicht lerntheoretische Einsichten? Ruft Dubs' Forderung, "Lehrkräfte müssten auf wissenschaftlicher Basis in die Kunst des Unterrichtens eingeführt werden", nicht einer anspruchsvollen Ausbildung der Lehrkräfte auf Hochschulebene?

Wie wird ein Seminar zur Pädagogischen Hochschule?

*Dr. Anton Strittmatter* spricht sich in seinem Referat "Das Seminar als Pädagogische Hochschule" für "bewegliche Lösungen" und offene Möglichkeiten der Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus, sofern die Ziele sowie die Standards und Qualitätsanforderungen vorweg definiert und trotz aller Strukturvarianten für alle im wesentlichen gleich seien. Der Wandel der bisherigen Seminare zu Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich setze zweierlei voraus: zum einen ihre qualitative und strukturelle Weiterentwicklung, zum andern eine "Revitalisierung des seminaristischen Prinzips".

Zum ersten: Die Seminare haben sich nach Strittmatter darüber auszuweisen, dass sie den Ansprüchen an eine *wissenschaftsbezogene Ausbildung* genügen, wobei sich "Wissenschaftlichkeit" nicht mit einer (falsch verstandenen) "Akademisierung" gleichsetzen lasse. Das bedeute, dass die Seminare wie die postmaturitären Studiengänge zur "Theorie- und Methodenkritik" befähigten, indem die Inhalte und Problemlösungsverfahren "dem Erkenntnisstand der aktuellen Denk- und Forschungsansätze" zu entsprechen hätten. Auch künftige Lehrkräfte, deren Ausbildung als Allrounder keine universitären fachwissenschaftlichen Studien voraussetze, sollten sich "in mindestens einer Disziplin die Fähigkeit zum kritischen Nachvollzug des Erkenntnisgewinns und zu eigener Forschungstätigkeit" aneignen. Dabei habe die an den Seminaren praktizierte Lernkultur "ein hohes Mass an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung" zuzulassen und so durch die erwachsenengerechte didaktische Qualität der Ausbildung in den Studienjahren der akzentuierten Berufsbildung von den im Mittelschulbereich praktizierten Lehr- und Lernformen Abstand zu nehmen.

Zum andern müsse sich das Seminar auf seine eigene Identität besinnen, gemäss der These Strittmatters: "Wenn ein Seminar eine gute Pädagogische Hochschule werden soll, muss es ... ein gutes Seminar bleiben oder ein gutes werden". Was aber ist *ein "gutes" Seminar*? Strittmatter folgt hier der Stellungnahme des LCH zu den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen", die besagt, dass Seminare dann "eine

valable Alternative" seien, wenn sie in ihrem Unterbau nicht "de facto bloss ... ein musisch akzentuiertes 'normales' Gymnasium (seien), welches ohne Verlust auch in eine normale Maturitätsschule überführt werden könne". Das Seminar Unterstrass *ist* in seinem der Sekundarstufe II zuzuordnenden Bereich eine (Lehramts-) Maturitätsschule, der (die Inkraftsetzung der neuen MAV vorausgesetzt) die eidgenössische Anerkennung zugesprochen werden kann. Somit ist es aufgrund der Kriterien des LCH kein "Seminar", sondern einerseits eine Maturitätsschule, andererseits eine von dieser deutlich abgehobene zweigegliederte Höhere Pädagogische Fachschule.

#### Das Lob der Faulheit

Das Seminar Unterstrass ist eine *evangelische Schule* und als das "überschaubar", "praxisnah", "innovativ" und "leistungsorientiert". Dr. Ina Paetorius hat ihre eigene, weibliche Sicht dessen, was in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inskünftig wichtig sein wird. Aufgegeben ist ihr, zu fragen, ob ein evangelisches Seminar heute noch Sinn mache. Sie antwortet nicht mit theologischen Sinnbezügen, sondern misst die Berechtigung einer evangelischen Schule einzig daran, ob und wie weit sie einen Beitrag zu mehr "Mitweltfreundlichkeit in der Gesellschaft" leiste. Dieses Ziel will sie allerdings nicht auf dem Weg der "klassischen Leistungstugenden" anstreben. Nicht unser Fleiss und unsere Strebsamkeit werden uns und unsere gefährdete Mitwelt retten. Was heutzutage nottue, sagt sie, seien *Faulheit* und *Langsamkeit*. Faulheit sei zu Unrecht ein Laster. Dass es uns in dieser Welt zunehmend unbehaglich sei, hätten die Fleissigen und Aktiven zu verantworten. Darum führe kein Weg an der Einsicht vorbei, dass wir nicht *mehr*, sondern *weniger* Leistungswillen brauchten. Faulheit schaffe die Leere, aus der Nachdenklichkeit entstehe und, damit zusammenhängend, ein langsamerer Lebensrhythmus. Zusammen mit der gebotenen Nüchternheit, der Genauigkeit des Wahrnehmens, Denkens und Handelns seien dies "ökologische Tugenden", die in den Instituten zur Ausbildung von Lehrpersonen geübt werden sollten. Das lasse sich nicht immer im Miteinander der Geschlechter tun. Darum müssten wir in Bildung und Erziehung auch einer "*wohlüberlegten Separation*" der Geschlechter Raum geben. Ina Paetorius hält das Lernen in (getrennten) Männer- und Frauengruppen und auch getrennte Reflexion von Lehrerinnen bzw. Lehrern für notwendig; denn "in einer mitweltgefährdenden Gesellschaft sei eine harmonistische Sichtweise des Geschlechterverhältnisses jedenfalls nicht mehr zu verantworten." Im Podiumsgespräch, das nach den Gesprächen in *Workshops* die Tagung beschliesst, zeigt es sich, dass Ina Paetorius mit ihren ebenso zu Nachdenklichkeit wie zum Um- und Neudenken aufrufenden Aussagen *alle* erreicht hat; Männer *und* Frauen. Möglicherweise ist es der Einsicht zuzuschreiben, dass eine mitweltfreundliche Zukunft weiblich(er) sein müsste, sofern es überhaupt noch eine Zukunft gebe, wenn einer der Pädagogen auf dem Podium, die Gespräche abschliessend, anregt, man sollte vielleicht besser die Mütter und die Kinder befragen, wie eine gute Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer heute und morgen sein müsse, damit die Schule gut und ein Ort gelebter "ökologischer Tugenden" werde.

Heinz Wyss

## Buchbesprechungen

---

GUGGENBÜHL, Allan (1993) **Die unheimliche Faszination der Gewalt.** Zürich: Schweizer Spiegel Verlag. 171 Seiten, Fr. 32.--

---

### *Gewalt im Blickfeld*

Unbestritten - trotz Aufrufen für Friede und Ordnung - Gewalt ist präsent. Dies nicht nur in Weltkrisenherden; nein, auch auf dem Schulhof - und in letzter Zeit zu Hauf in Priesstiteln und Publikationen für Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher. Entgegen allen Sehnsüchten - Gewalt und ihre Thematisierung drängen sich mit aller Deutlichkeit in den Alltag zurück und lassen sich nicht zu Spezialisten und "hinter Schloss und Riegel" delegieren. Allan Guggenbühl, wohnhaft in Zürich, Familienvater und als Kinder- und Jugendpsychologe in Bern arbeitend, beschäftigt sich in der Publikation "Die unheimliche Faszination der Gewalt" der Raben-Reihe des Schweizer Spiegel Verlag mit dem Thema.

Angst und Gewalt werden vom Autor als existentielle Erlebniskategorien vorgestellt. Angst und Gewalt verschaffen sich Platz und sind ernst zu nehmen. Entscheidend ist, ob es uns gelingt, mit Angst und Gewalt einen "guten" Umgang aufzubauen. Beides löst Projektionen aus und ist schwierig zu verarbeiten. Projektionen steigern sich zu fast mythologischen Vorstellungen. Das heutige Zeitgeschehen, Medien und auch unverdächtige Erzählungen und Begebenheiten liefern Modelle, um die Projektionen zu Ängsten und Gewalt auszugestalten. Einen besonderen Raum für den Austausch und die eigenständige Weiterentwicklung dieser Angst- und Gewaltbilder bieten die Kinder- und Jugendbanden. In ihnen liegen Chancen und Gefahren. Einerseits erlauben sie die Ritualisierung der Gewalt unter "Verbündeten". Andererseits können sie eine unheilvolle unkontrollierte Dynamik von Gewalt hin zur Brutalität auslösen und stützen. Sie können den bedrohlichen Umgang mit Waffen durch das eigendynamische Entwickeln zerstörerischer Normen steigern. Dieser eher psychologische Zugang zum Thema Gewalt weist der sozialpsychologischen Fragestellung nach der Bedeutung der u.a. in den Medien, in Brutalos und in der Gesellschaft erlebten Gewalt-Modelle einen begrenzten Platz zu. Nicht so sehr der Sachverhalt, dass die Kinder solche Modelle ansehen, sondern vielmehr die Frage, wie sie mit den daraus resultierenden Erfahrungen umgehen, wird betrachtet.

Eltern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern gesteht der Autor in keiner Weise Abstinenz im Sinne "Kopf in den Sand" zu. Zwar bildet die Forderung nach "ausleben lassen der Kinder" und "Freiräumen" für mich fast einen Kontrast zur grundsätzlichen Tendenz des Buches, welche Mitverantwortung der Erwachsenen am Aufkommen der Gewalt aufzeigt. Zudem ist für mich der vorgestellte Lösungsansatz "Bandenchef" zu sehr eine Problembewältigung über die Identifikation. Aber Allan Guggenbühl gibt viele Hinweise, wie Ängste und Gewalt bei den Kindern und Jugendlichen zu verstehen und zu begleiten sind. Hinsehen, "Stand halten" sowie Lösungsansätze mit den Kindern und Jugendlichen entwickeln, z.B. durch Ritualisierung der Gewalt, sind Beiträge, die den Erwachsenen abgefordert werden. Der Autor entwickelt fernab von einer dogmatischen, autoritären Art eine Ebene der Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen, die echten "Frei-" Raum für den Umgang mit Ängsten und Gewalt gibt.

Allan Guggenbühl ist der Meinung, dass diese Art des Umgangs mit Problemen auch die Kultur der gesamten Schule, der Schulhauskultur prägen sollte. Er weiss, dass hier die Probleme mit Gewalt mitunter sehr verdichtet aufkommen. Hier ist Hilfe angezeigt.

Dafür entwickelt der Autor das "Mythodrama", ein Instrument der Krisenintervention. Dieser Ansatz nimmt die Bilder und Projektionen der Betroffenen zum Ausgangspunkt und erlaubt ihm, einen echten, konfrontativen Austausch darüber zu führen.

Die Publikation erhält ihre Attraktivität nicht nur durch das im Trend liegende Thema und durch die Darstellung des Mythodramas, sondern auch durch eine anschauliche Sprache sowie durch die vielen praktischen und illustrierend eingefügten Beispiele aus der Praxis einer Erziehungsberatungsstelle.

Arnold Wyrsh

---

**LEWE, Heinz (1993) *Anwendungs- und Strukturorientierung im Mathematikunterricht der Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck. 134 Seiten, DM 48.--**

---

Die Grundaussage, die sich wie der berühmte rote Faden durch dieses Buch zieht, lautet: "Mathematikunterricht in der Grundschule sollte (möglichst oft) *anwendungs- und zugleich immer strukturorientiert sein*" (S. 11). Vorherrschend ist das Ziel, erlebte Realität mit der Hilfe von mathematischen Strukturen wahrnehm- und veränderbar zu machen.

In zweiter Linie sieht Lewe, den Nordrhein-westfälischen Lehrplan zitierend, eine "Förderung grundlegender Fähigkeiten als fachspezifischer Beitrag des Mathematikunterrichtes zur allgemeinen Denkerziehung." Dieses zweite Anliegen wird bei der Lektüre des Buches wenig spürbar.

Im psychologischen Teil des Buches ist der starke Einfluss Aebli's mit seinem Klassiker "Grundformen des Lehrens" zu spüren. Operationen, definiert als abstrakte Handlungen, bilden das begriffliche Rückgrat der hier skizzierten Theorie des kognitiven Lernens. Am Beispiel des Messens von Strecken und Flächen zeigt Lewe auf, wie Operationen aus konkreten Handlungsmustern hervowachsen. Mit Einheitsflächen werden geradlinig begrenzte Figuren parkettiert und damit vergleichbar gemacht. Das tatsächliche Belegen von Flächen wird zunehmend verdrängt durch ein ökonomischeres Einzeichnen der Einheitsflächen in die Zielfiguren. Hier greift der Autor auf Bruners Theorie der drei Medien des Denkens zurück (enaktiv-handlungsmässiges, ikonisch-bildhaftes und symbolisch-sprachliches Denken).

Das Kernstück des Buches bildet ein nach fachdidaktischen Gesichtspunkten aufgebaute Überblick über den elementaren Rechenunterricht. Der Bogen spannt sich von der Einführung der Zahlen im ersten Schuljahr über den Aufbau der vier Grundrechenarten bis hin zur Proportionalitätsrechnung. An anregenden und praxisnahen Unterrichtsvorschlägen zeigt er Grundzüge einer operativen Didaktik auf. Gesichtspunkte der inneren Differenzierung und der selbständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler sind durchweg präsent. Dieser Aspekt wird im letzten Kapitel zusammenfassend thematisiert und zudem auf Möglichkeiten einer differenzierten Beurteilung ausgedehnt.

Überzeugend zeigt das Buch auf, dass die vier Grundrechenarten aus sachlichen Überlegungen heraus entstehen können und ihren Sinn wiederum in sachlichen Kontexten finden. Mathematisieren von Sachproblemen ist Ausgangspunkt *und* Ziel des hier vorgestellten Unterrichts. Die Mächtigkeit der tradierten vier Grundoperationen ist nun gerade darin begründet, dass sie eine *enorme Vielfalt von Handlungs- und Problemtypen* zu modellieren vermögen. Leider leuchtet Lewe das entsprechende Spektrum der einzelnen Operationen nicht aus. Ein Beispiel: Die Subtraktion baut im vorliegenden Buch ausschliesslich auf dem Handlungsschema des 'Wegnehmens' auf. In verschiedenartigen Repräsentationen wird dieses Schema abstrahiert und formalisiert.

Nicht ausgeführt wird, dass noch andere Handlungsmuster aufs engste mit der Subtraktion verbunden sind. Das 'Ergänzen': "Wieviel Geld müsste meine Mutter zu meinem Taschengeld hinzufügen, damit ich ins Kino gehen kann?" In diesem Handlungskontext wird nicht weggenommen sondern *dazugelegt*. Dennoch wird diese Situation mit einer Subtraktion adäquat mathematisiert. (Nur eine Randbemerkung ist zu finden: "Die schriftliche Subtraktion wird normalerweise als *Ergänzung* durchgeführt." (S.72)) Oder betrachten wir das Handlungsschema 'Vergleichen': Hier wird *weder weggenommen noch hinzugelegt*; die Situation ist statisch. Dennoch ruft die Struktur dieses Problemtyps nach Subtraktion.

In ähnlicher Weise verpasst der Autor, die Anwendbarkeit der restlichen drei arithmetischen Grundoperationen explizit aufzuzeigen. Implizit geschieht dies bei der Darstellung verschiedenartiger Aufgaben in den ausführlichen und anregenden Unterrichtsbeispielen, die jedes theoretische Kapitel begleiten.

Grossen Wert legt der Autor auf einsichtiges Durchdringen mathematischer Begriffe und Operationen. Daneben scheint die Einsicht in die Mechanik der schriftlichen Verfahren nebensächlich. Nur rudimentär wird ihre Funktionsweise dargestellt. Dem Leser kommt der Verdacht auf, dass sich hier durch die Hintertür wieder einschleicht, was der Autor entschieden bekämpft: einsichtsloses Verknüpfen von Reizen mit bestimmten Reaktionen als Grundform mathematischen Lernens.

Der Brunersche Begriff des enaktiven Denkens wird unseres Erachtens übergeneralisiert. Nicht Wissen und Denken, das Handlungsabläufen *inhärent* ist – z.B. das "Wissen in den Händen" eines Masseurs – wird als enaktives Denken charakterisiert, sondern Vorgänge wie: einzeichnen von Massflächen in Figuren, verschieben von Klötzen, ... . Daraus leitet der Autor auch die übliche mediale Phasentheorie des idealen Lernprozesses ab: Zeitlich gestaffelt folgen sich "enaktives" (gemeint ist: Denken, gestützt durch Handeln mit Materialien) dann ikonisches, in dem vorgestellte Handlungsmuster durch abstrahierendes Zeichnen repräsentiert werden und letztlich sprachliches Fassen der betreffenden Operation. Wir vertreten die Meinung, dass im Unterricht selten ein Denkprozess in medialer Reinheit auftritt, dass die Brunerschen Medien als Komponenten betrachtet werden können, in die wir Denkvorgänge in unserer didaktischen Analyse auflösen. Ein differenzierterer Ansatz hätte nicht nur eine oberflächliche Einfachheit und Scheinklarheit dieser Begrifflichkeit verhindert, sondern hätte für Lehrpersonen nützliche Anhaltspunkte der Analyse beige-steuert.

Der Autor wendet sich mit diesem Buch an Lehrpersonen der Primarstufe, die Mathematik unterrichten, "ohne diese im speziellen studiert zu haben". Das Postulat der Kundennähe versucht der Autor, spürbar vor allem in den praxisorientierten Teilen, einzulösen. Dennoch, psychologisches wie auch mathematisches Hintergrundwissen ist von Nutzen, um LEWes Argumentation in allen Punkten gewachsen zu sein; dem im Vorwort angesprochenen Publikum wird einiges an Arbeit zugemutet.

Beeindruckt hat den Rezensierenden die Geschlossenheit und Stimmigkeit der Ausführungen sowie die mutige Beschränkung des Autors bei der Auswahl von Themen aus dem riesigen Katalog der Möglichkeiten. Eine Bereicherung stellt dieses Buch, für interessierte Lehrpersonen der Volksschule wie auch für Lehrende der Didaktik der Mathematik dar.

Armin Hollenstein

---

MÜLLER-WIELAND, Marcel (1993) **Sehende Liebe. Aesthetische Bildung des Menschen**. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 249 Seiten, Fr. 48.--

---

Aisthesis - Wahrnehmung "als eine besondere Weise ursprünglicher Wirklichkeitserfahrung" - gerät durch Lehrpläne, Lernmaterialien, Unterrichtsmedien und Stoffdruck an den Rand, wenn nicht gar ins Abseits von Bildung und Erziehung: Darauf hat Ernst Eggimann in seiner "Landschaft des Schülers" ebenso hingewiesen wie Martin Wagenstein in seinen Versuchen zum "Verstehen lehren"; Unterricht läuft als Bildungschance immer Gefahr, am ursprünglichen Verstehen und Erleben vorbei auf das Wissen und Reden, aufs "Maulbrauchen" und "Klugscheissen" abzuheben und hinzuführen. Diese Hinweise sind weder neu noch einzigartig: Johann Heinrich Pestalozzi hat am Neujahrstag 1809 seine Hausgemeinschaft in Yverdon daran erinnert, dass die "Elementarbildung der Menschennatur ... Bildung zu einer sehenden Liebe" ist. Um die sehende Liebe als ursprünglicher Wahrnehmung geht es dem Schweizer Pädagogen Marcel Müller-Wieland, dessen Arbeit aus Veranstaltungen der inzwischen aufgelösten Freien Pädagogischen Akademie hervorgegangen ist.

Bewusst knüpft der Autor dabei an die jahrtausendalte Tradition der Suche und des Fragens nach dem Guten, dem Schönen und Wahren an, die freilich aus gegenwärtiger Sicht und Zeit aufgegriffen und weitergeführt werden soll - im Hinblick auf eine "entschiedene Wandlung alles Lehrens und Lernens selbst zu seiner Verankerung im ursprünglichen ästhetischen Erleben, eine Wandlung vom heute weithin üblichen Erlernen vorfindlicher Strukturen zur unmittelbaren Anknüpfung des Lernprozesses und des Gestaltungsaktes an die ästhetische Betroffenheit des Lernenden und Übenden durch subjekthaft begegnende Wirklichkeit". In sechs Schritten führt der Autor seine Leserinnen und Leser auf den Weg dieses Programms - und hält sie zum Nach- und Mitdenken an über "Schönheit und Wirklichkeit", über den "Sinn des Hässlichen", die "Bedeutung des ästhetischen Erlebens und Gestaltens", die "Schönheit der gestalteten Form", über "Kunst und Bildung" und die "ästhetische Grundhaltung im Bildungsgeschehen".

Sowohl die zitierten Kapitelüberschriften wie auch die wiedergegebenen Textzitate zeigen zweierlei: Marcel Müller-Wielands Buch über die ästhetische Bildung des Menschen ist ein engagiertes und herausforderndes Werk, das sich nicht in abgehobenen Betrachtungen erschöpft, sondern den Bezug zur pädagogischen Praxis sucht; und es ist zugleich eine subtile und anspruchsvolle Arbeit, deren Lektüre durch die geradezu minutiöse Drucktype ebenso erschwert wird wie durch die oft eigenwilligen Formulierungen - etwa über den "objektiven Grund des Schönen": "Es gibt ihn. Schönheit hat ihren objektiven Grund im freien Walten der Motive begegnender Wirklichkeit. Nur begegnender Wirklichkeit und ihren Figurationen und Signaturen erwächst das Erlebnis des Schönen". Sei's denn: glücklicherweise bieten gut zwei Dutzend Bildtafeln beispielhafte Veranschaulichung solcher und anderer Gedankengänge und Sprachwindungen, denen zu folgen gewiss nicht einfach ist.

Johannes Gruntz-Stoll

---

TANNER, Hannes (1993) **Einstellungsveränderungen während der Lehrerbildung und Berufseinführung**. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 898 Seiten, Fr. 94.--

---

Zu einem Zeitpunkt, der durch eine anlaufende Diskussion über die Gestaltung der LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen geprägt wird, liefert Tanner wertvolles Material zur Diskussion der engen Verknüpfung von Theorie und Praxis und ihrer Folgen in der schweizerischen LehrerInnenbildung.

Durch die lange Leidensgeschichte dieser Dissertation, die Tanner im Nachwort seines umfangreichen Buches kurz darlegt, haben die detaillierten Ausführungen auch den Stellenwert eines historischen Querschnitts über den Stand der LehrerInnenbildung und der Wirkungsforschung in diesem Gebiet erhalten. Das vorliegende Werk dokumentiert jedoch auch die schwierige schweizerische Forschungsrealität im sozialwissenschaftlichen Bereich.

Unter den Stichworten "Problemhintergrund und Vorgeschichte" werden in einem ersten Teil, neben einer historischen Darstellung der LehrerInnenbildung in der Schweiz und Deutschland, Probleme der beruflichen Sozialisation dargestellt. Dabei gibt Tanner eine breite Übersicht über soziale Bedingungen, die verschiedenen Facetten der Berufsrolle und Berufsfunktionen der Lehrkräfte. Neben theoretischen Überlegungen werden Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt.

Den zweiten Teil widmet der Autor dem zentralen Thema Einstellungsveränderungen. Er breitet eine Fülle von theoretischen Ansätzen und Überlegungen zur Genese von Einstellungen und der Messung von Einstellungsänderungen aus.

Im dritten Teil wird dann die Anlage der Untersuchung dargelegt. Dazu gehört eine Darstellung der Ausbildungssituation im Kanton Zürich zur Zeit der Untersuchung und eine Darstellung der Entwicklung des Untersuchungsinstrumentes. Dessen Überprüfung in einer Voruntersuchung wird im vierten Teil vorgestellt. Die anschließende Hauptuntersuchung erfolgte als Längsschnittuntersuchung mit vier Befragungen von Studierenden des Patentjahrganges 1977 am Oberseminar Zürich.

Bei den Ergebnissen der Hauptuntersuchung im fünften Teil fällt zuerst einmal auf, dass sich die Studierenden in der zweisemestrigen und dreisemestrigen Ausbildung in mehreren Bereichen markant unterscheiden (Soziale Herkunft, Berufsmotivation, Verbindlichkeit des Berufsentscheids usw.). Beim heutigen Stand der Ausbildung im Kanton Zürich werden diese beiden Populationen jedoch gleichzeitig ausgebildet.

Als eines der Hauptergebnisse zeigt die Studie, dass, wie bei deutschen Untersuchungen, auch bei den Zürcher JunglehrerInnen in den ersten sechs Monaten ihrer Berufstätigkeit eine markant konservative Einstellungsänderung in verschiedenen Bereichen festzustellen ist. Damit kann auch hier von einem eigentlichen "Praxisschock" gesprochen werden, dies trotz des engen Theorie-Praxis-Bezugs in der Ausbildung. Gesamthaft stellt Tanner in den ersten sechs Monaten der Berufseinführungsphase eine Abkehr von der Bereitschaft zu idealistischer Ausübung sekundärer und tertiärer Berufsfunktionen fest (z.B. "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen", "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern", "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes"). Er sieht Indizien einer Konzentration auf die Unterrichts- und Erziehungsfunktion, die nach seiner Einschätzung in eine behutsame innere Reform der Schule münden.

Als weiteres wichtiges Ergebnis sieht Tanner bei den StudienanfängerInnen eigentliche berufsspezifische Persönlichkeitsmerkmale, die sich im Laufe der Studienzeit zur Herausbildung einer spezifischen LehrerInnenpersönlichkeit entwickeln. Dieses Ergebnis steht in Widerspruch zu Untersuchungen in Deutschland.

Zum Schluss stellt Tanner ernüchternd fest, "...dass auch die am Oberseminar des Kantons Zürich angebotene Ausbildung (....) keine dauerhaften Einstellungen zu prägen vermochte" (S. 793).

Über allen Ausführungen steht jedoch die Frage: Wie weit wird hier die aktuelle Schul- bzw. Ausbildungssituation beschrieben? Tanners Untersuchung bezieht sich auf die Endphase der zwei- bzw. dreisemestrigen LehrerInnenbildung im Kanton Zürich (Studienabschluss: 1977). Die heutige Situation mit sechssemestriger Ausbildung würde dringend einer weiterführenden Untersuchung bedürfen, damit die Resultate der vorliegenden Untersuchung sinnvoll eingeordnet und für die Entwicklung künftiger pädagogischer Hochschulen fruchtbar gemacht werden können.

Die verlängerte Ausbildungsdauer näherte sich in den letzten Jahren im Kanton Zürich zumindest im Umfang der deutschen an, die in Tanners Ausführungen immer wieder als Vergleichsgrösse genannt wird. Unter den heutigen Verhältnissen wäre ein Vergleich mit deutschen Verhältnissen stichhaltiger. So kann beim festgestellten "Praxischock" bei den Zürcher LehrerInnen das Argument entgegengehalten werden, dass dies eine Folge der zu kurzen Ausbildung sei und darum ein Vergleich mit der zweiphasigen viel längeren Ausbildung in Deutschland nicht am Platze ist. Auf jeden Fall ist es aus dieser Untersuchung nicht möglich, für die zukünftigen pädagogischen Hochschulen eindeutige Rückschlüsse in bezug auf die Wirkung eines engen Theorie-Praxis-Verhältnisses auf Einstellungsänderungen zu ziehen.

Tanner weist denn auch darauf hin, dass am Anfang des Projekts die Hoffnung bestand, eine systematische Überprüfung der Effektivität und Wirkung der LehrerInnenbildung aufzubauen. "Was einst mit dem Anspruch begonnen hatte, ein Zentrum für Lehrerbildungsforschung zu werden, endete schliesslich als Freizeitarbeit in der privaten Klausur" (S. 821). Trotz des steinigen Weges, den Tanner mit dieser Untersuchung gehen musste, bleibt zu hoffen, dass es den Forschungsabteilungen zukünftiger Pädagogischer Hochschulen gelingt, eine solche Tradition aufzubauen.

Gesamthalt muss die Veröffentlichung als detaillierter Forschungsbericht betrachtet werden. Tanner bemüht sich in der Darstellung der theoretischen Grundlagen, der Klärung der Begriffe, der Entwicklung der Untersuchungsinstrumente und der Belege für seine Folgerungen minuziös um wissenschaftliche Redlichkeit. Dazu gehört auch die selbstkritische Einordnung der Arbeit auf Grund der grossen Differenz zwischen Untersuchungs- und Veröffentlichungsjahr.

Claudio Zingg

---

*Acta Comeniana*, Band 10 (1994), 252 Seiten, Fr. 39.--

---

Die Wiederkehr des 400. Geburtstages von Jan Amos *Comenius* im Jahre 1992 wurde vielerorts mit Symposien und Gedenkveranstaltungen gefeiert. Im Sinne einer Rückschau erschien unlängst der 10. Band der *Acta Comeniana*, herausgegeben vom Philosophischen Institut und der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik. Wer sich über den neuesten Stand der comeniologischen Forschung unterrichten will, findet in diesem Studienband klärende Aufsätze zu zentralen Themen des grossen

tschechischen Pädagogen. Im Mittelpunkt des Interesses steht das pansophische Hauptwerk "Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten". Auch andere Problemkreise werden angegangen, so etwa in den aufschlussreichen Vergleichen von Comenius mit dem Staatsgründer Masaryk oder mit Magri, einem böhmischen Kapuziner. Seine Biographie wird sogar zweimal als "Lerngeschichte" aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Der Kreis der Mitarbeiter ist recht gross, sie stammen aus Deutschland, Holland, Norwegen, Spanien, Schweden, Polen, Russland, der Schweiz und Kanada. Neben Beiträgen in deutscher Sprache, die vorherrscht, finden wir mehrere Studien in Englisch und zwei in Russisch. Zu den Autoren zählen bekannte Förderer des comenianischen Gedankengutes wie Blekastad, Lochmann und Schaller, aber auch viele jüngere Forscher, die Originelles beitragen.

Nachrufe auf verdienstvolle und früher in ihrer Heimat teilweise unterdrückte Comeniologen wie Kalivoda, Molnár, Nováková und ein beachtlicher Rezensionsteil schliessen den Jubiläumsband über den herausragenden Pädagogen und Philosophen ab. (Der Band kann bezogen werden bei Acta Comeniana, Filosofický ústav AV ČR, Jilská 1, Praha 1, 110 00, CR.

Traugott Weisskopf

---

LABUDDE, Peter (1993) **Erlebniswelt Physik**. Beispiele. Unterrichtsmethodische Gestaltungsmöglichkeiten. Fachdidaktische Zusatzinformationen. Bonn: Dümmler, 247 Seiten, ca. Fr. 39.--

---

Vieles spricht dafür, dass sich die in unseren Volks- und Mittelschulen vermittelte *naturwissenschaftliche Allgemeinbildung* in einer (uneingestanden) Krise befindet. Beobachtete Sperrigkeits- und Unlustphänomene, negative Einstellungen und Bekundungen von Desinteresse gegenüber dem erfahrenen (erlittenen) naturwissenschaftlichen Unterricht legen nahe, dass nicht allzu viele Schüler - und mit Sicherheit noch weniger Schülerinnen - diesen als subjektiv bedeutsam und als vom Geist des Problemlösens und Verstehens geprägt in Erinnerung behalten. Weiter gilt, dass auf den naturwissenschaftlichen Unterricht bezogene fachdidaktische Auffassungen immer noch zum Teil krass auseinanderfallen. So gibt es jene pädagogisch orientierten Fachlehrer und -lehrerinnen, die in ihrem Unterricht die kognitiven Möglichkeiten und die kognitiv-affektiven Bedürfnisse einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern mit hohen fachsystematischen Erkenntnisansprüchen in Einklang zu bringen suchen. Daneben gibt es aber auch jene Lehrkräfte, die in der Schule und an der Universität gelernt haben (und noch lernen!), Naturwissenschaften ausschliesslich als Wissenschaften 'ohne Subjekt' zu betreiben, und die in der Folge ihren fachsystematischen Unterricht danach ausrichten, bei den Schülern alle Subjektivität möglichst schnell, radikal und kompromisslos herauszuoperieren. Etwa gemäss dem alltagspädagogischen (!) Grundsatz, den ein in der Lehrerbildung fachdidaktisch tätiger Gymnasiallehrer einmal wie folgt ausgedrückt hat: 'Wer Mathematik und Physik wissenschaftlich betreiben will, kann nicht früh genug damit beginnen, Sekundarschülern und Gymnasiasten ihre meist falschen subjektiven Alltagsauffassungen, vor allem aber ihr Bedürfnis nach Anschauung und Anwendungsorientierung, auszutreiben'. Dass bei einem solchen Unterricht nicht nur Lernende mit ihren (durchaus nicht nur falschen) subjektiven Theorien und mit ihren Bedürfnissen nach Einwurzelung und Bedeutsamkeitserleben, sondern auch die ureigensten Bildungsanliegen bzw. das Kulturgut der modernen Naturwissenschaften auf der Strecke bleiben, wird nur allzu häufig übersehen.

Aus diesem Blickwinkel erweist sich das vorliegende Buch des in Physik promovierten Berner Didaktikers und Lehrerbildners Peter Labudde als ein wahrer Glücksfall für die Fachdidaktik. Ein Glücksfall vor allem in dem Sinne, als das unter der Leitidee "von der Erlebniswelt zur Physik führen" stehenden Buch eine gelungene physikdidaktische Umsetzung des alten fachpädagogischen und bildungstheoretischen Grundsatzes der "Verbindung von Schülerorientierung und Sachorientierung" (S. 11) darstellt.

Unter schülerorientiertem Unterricht versteht Labudde u.a. einen Unterricht, in dem "der Schüler Subjekt seines Lernprozesses und nicht Objekt einer Belehrung" ist, in dem "das Unterrichtsgeschehen geprägt ist durch die Selbsttätigkeit der Lernenden", und in dem "die Unterrichtsgegenstände für die Lernenden bedeutsam" sind (S. 10). Mit dem Begriff "Erlebniswelt Physik" bringt Labudde zum Ausdruck, dass "viele alltägliche Phänomene und Erlebnisse mit Hilfe der Physik beschrieben, erklärt und vorausgesagt werden können", dass "physikalische Ziele, Methoden und Inhalte in vielen Gebieten der Schulphysik aus der Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen von diesen selbst entwickelt werden können", und dass Physikunterricht demnach sehr wohl die Chance hätte, zu einem "Erlebnis für alle Beteiligten" zu werden (S. 9).

Das insgesamt zwölf Kapitel umfassende Buch ist so gegliedert, dass jedes Kapitel unter einem physikpädagogisch relevanten didaktischen Kerngedanken steht. Diese Gedanken, in denen sich Ideen u.a. von Dewey, Wagenschein, Aebli und der modernen Kognitionswissenschaft spiegeln, werden jeweils zu Beginn des Kapitels in einer breit verständlichen Sprache theoretisch begründet, unterrichtsmethodisch eingeführt und in der Folge an je zwei anspruchsvollen, zu attraktiven Lehrstücken ausgestalteten Anwendungsbereichen beispielhaft illustriert und durchgearbeitet.

So erfährt die didaktische Kernidee "Das Vorverständnis in den Unterricht integrieren" ihre unterrichtspraktische Konkretisierung an den Stoffen "Arbeit im Alltag und in der Physik" und "Der freie Fall - von Aristoteles zu Galilei"; die Kernidee "Entwicklung des eigenen Wissens" an den Beispielen "Genesis eines Regenbogens" und "Mit den Händen denken lernen beim Schiffsbau"; die Kernidee "Lebenswelt und Schulwelt verbinden" an den Anwendungsfällen "Physik des Skispringens" und "Graphischer Bus- und Zugfahrplan"; und die Kernidee "Einwurzeln in unserer komplexen Welt" an den Fragen "Wie fliegt ein Hubschrauber?" und "Wie wurde die 'Golden Gate Bridge' erbaut?".

Bei der "Erlebniswelt Physik" handelt es sich um weit mehr als um eine durch unterrichtsmethodische Hinweise erweiterte physikdidaktische Beispielsammlung. In der ansprechenden Art, in welcher es dem in der Lehrpraxis verwurzelten *und* in den Erziehungswissenschaften belesenen Autor Peter Labudde gelingt, moderne Lern- und kognitionspädagogische Einsichten kompetent und allgemeinverständlich darzustellen und auf physikalische Unterrichtsbeispiele zu übertragen, kann das Buch als modellhaft für einen Typus dringend benötigter fachdidaktischer Literatur auch in andern Fächern betrachtet werden. Das heisst, was Labudde am Beispiel der Physik fachdidaktisch aufgearbeitet und entwickelt hat, möchte man sich für möglichst viele andere Schulfächer ebenfalls wünschen.

Kein Zweifel, dass das anregende Buch nicht nur Physiklehrenden und Naturwissenschaftsdidaktikerinnen, sondern allen (Fach-) Didaktikern und Pädagoginnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorbehaltlos empfohlen werden kann.

Kurt Reusser

## Neuerscheinungen

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

### Pädagogische Psychologie

- Althof, W. (Hrsg.) (1994) *Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bank, S.P. & Kahn, M.D. (1994) *Geschwisterbindung*. München: DTV.
- Birbaumer, N. & Oehman, A. (Hrsg.) (1993) *The Structure of Emotion. Psychological, Cognitive and Clinical Aspects*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Dick, A. (1994) *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienst zukünftiger Jungelhrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Edelstein, W. (1993) *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993) *Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Fatke, R. (Hrsg.) (1994) *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1993) *Psychotherapie im Wandel*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Grissmann, H. & Weber, A. (1994) *Grundlagen und Praxis der Dyskalkulietherapie. Diagnostik und Intervention bei speziellen Rechenstörungen als Modell sonderpädagogisch-kinderpsychiatrischer Kooperation*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Guggenbühl, A. (1994) *Männer, Mächte, Mythen. Was ist männliche Identität?* Stuttgart: Kreuz.
- Kast, V. (1994) *Väter-Töchter, Mutter-Söhne. Wege zur eigenen Identität aus Vater und Mutterkomplexen*. Stuttgart: Kreuz.
- Kebeck, G. (1994) *Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim: Juventa-DJI.
- Klicpersa, Ch. & Gasteiger-Klicpersa, B. (1993) *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber
- Kline, (1994) *Das alltägliche Genie*. Paderborn: Junfermann.
- Kuhmann, W. (1994) *Leistungsgüte und Beanspruchung bei mentalen Tätigkeiten*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Mantovani, G. (1994) *Was der Computer mit uns macht. Sozialpsychologische Aspekte der Kommunikation mit und durch den Computer*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Neuhauser-Metternich, S. (1994) *Kommunikation im Berufsalltag*. München: Beck im DTV.
- Perrig, W.J., Wippich, W., Perrig-Chiello, P. (1993) *Unbewusste Informationsverarbeitung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Schmitt, S. (1994) *Kognitive Autonomie und soziale Kontrolle. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schürer-Necker, E. (1994) *Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Weinheim Beltz-PVU.
- Standhardt, R. & Löhmer, C. (Hrsg.) (1994) *Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit*. Mainz: Matthias Grünewald.

- Storch, M. (1994) *Das Eltern-Kind-Verhältnis. Eine empirische Längsschnittstudie.* Weinheim: Juventa-FIPP.
- Szagun, Gisela (1993) *Wie Kinder sprechen lernen.* Weinheim Beltz- PVU.
- Weigert, H. & E. (1993) *Schülerbeobachtung.* Weinheim: Beltz.

### Didaktik / Fachdidaktik

- Aschersleben, K. (1993) *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit Unterrichtsstoff.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ballstaedt, S.-P. (1994) *Lerntexte und Teilnehmerunterlagen.* Weinheim: Beltz.
- Beinke, L., Richter, H. (Hrsg.) (1994) *Mädchen und Physikunterricht.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beisbart, O. u.a. (1993) *Leseförderung und Leseerziehung.* Donauwörth: Auer.
- Burkert, H. (1993) *Schulsplitter. Germanistisch-didaktische Skizzen eines Schulpraktikers.* Essen: Die blaue Eule.
- Dahrendorf, M. & Knobloch, J. (Hrsg.) (1992) *Kinder und Jugendliteratur im Offenen Unterricht.* Weinheim: Juventa.
- Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.) (1994) *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts.* Weinheim: Juventa-DJI.
- Glinz, H. (1994) *Sprachwissenschaft und Schule.* Zürich: SABE.
- Knoll, J. (1993) *Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen.* Weinheim: Beltz.
- Liechti, R., Gallin, P., Schmassmann, M. u.a. (1994) *Mathematik im Gespräch. Auf der Suche nach echtem Verständnis im Mathematikunterricht.* Zürich: SABE.
- Landolt, H. (1994) *Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Aarau: Sauerländer.
- Mayer, W. (1993) *Der Sachunterricht.* Heinsberg: Dieck.
- Müller, O.-W. (1993) *Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neuhaus-Simon, E. (1993) *Frühleser in der Grundschule.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reischmann, J. (1993) *Leichter lernen - leicht gemacht. Arbeitstechniken für Schule und Studium, Fortbildung und Examensvorbereitung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Toelstede, B. & Gamber, P. (1993) *Video-Training und Feedback.* Weinheim: Beltz.
- Wolf, H. (1994) *Handlungsorientierter Unterricht.* Donauwörth: Auer.

### Allgemeine Pädagogik und Historisches

- Badinter, E. (1994) *Ich bin Du. Auf dem Weg in die androgyne Gesellschaft.* München: DTV.
- Beck, Ch. (1993) *Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Faulde, J. & Schillo, J. (Hrsg.) (1993) *Schule und außerschulische Bildungsarbeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Giesecke, H. (1994) *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn.* Weinheim: Juventa-DJI.
- Hamann, B. (1993) *Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heidtmann, H. (Hrsg.) (1993) *Jugendliteratur und Gesellschaft.* Weinheim: Juventa.
- Heimlich, U. (1993) *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial- schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzle, J. (1994) *Modernes Mittelalter. Neue Bilder einer populären Epoche.* Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.

- Kaminski, W. (1994) *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa-FIPP.
- Keck, R., Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1994) *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keyserlingk, L. von (1994) *Stief und halb und adoptiv. Neue Familie - neue Chance*. Düsseldorf: Patmos.
- Kraft, V. (1993) *Rousseaus "Emile". Lehr- und Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Legatis, B. & Schnell, R. (1994) *Familienleben - so und anders! Das Buch zum "Internationalen Jahr der Familie"*. Zürich: Pro Juventute.
- März, F. (1993) *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Pessimisten, Optimisten, Realisten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schorch, G. (Hrsg.) (1993) *Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schuhmann, W. (1993) *Therapie und Erziehung. Zum Verständnis beider Begriffe und zu ihrem Verhältnis zueinander unter schulischen Aspekten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schulz, H.J. (Hrsg.) (1994) *Kinder haben? Eine Entscheidung für die Zukunft*. München: DTV
- Sunkel, W. (1994) *Im Blick auf Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zöllner, U. (1994) *Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht*. Stuttgart: Kreuz.

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

- Burkert, H. (1993) *Gymnasium und Gymnasialität. Aspekte einer Gymnasialpädagogik*. Essen: Die blaue Eule.
- Hilbig, N. (1993) *Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule*. Hildesheim: Olms.
- Hilgers, A. (1994) *Geschlechterstereotypie und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Weinheim: Juventa-DJI.
- Holtappes, H. (1994) *Ganztagesschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa-DJI.
- Liedke, M. (Hrsg.) (1993) *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neuhaus, E. (1994) *Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

## Zeitschriftenpiegel

(AP)	<i>American Psychologist</i> . Washington D.C.: American Psychological Association.
(BB)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag.
(BJ)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: ÖpV Pädagogischer Verlag.
(JAIE)	<i>Journal of Artificial Intelligence in Education</i> . Charlottesville, VA 22902, USA: AACE.
(JEP)	<i>Journal of Educational Psychology</i> . Washington: American Psychological Association.
(MPQ)	<i>Merrill-Palmer Quarterly. Journal of developmental psychology</i> . Wayne State University Press.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(P&E)	<i>Pédagogie &amp; Education</i> . Carouge: Société pédagogique romande (SPR).
(PS)	<i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang.
(SCH)	<i>Schule. Zwischen Routine und Reform</i> . Seelze: Eduard Friedrich.
(SM)	<i>5 bis 10 Schulmagazin</i> . München: Ehrenwirth.
(UW)	<i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
(T&TE)	<i>Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies</i> . Oxford: Pergamon Press.
(WP)	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Bochum: Kamp.
(ZEP)	<i>Zeitschrift für Entwicklungspädagogik</i> . Tübingen: Schöppe & Schwarzenhart.
(ZE&PP)	<i>Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen/Toronto/Zürich: Verlag für Psychologie.
(ZfP)	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
(ZSP)	<i>Zeitschrift für Sozialpsychologie</i> . Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

### Allgemeine Pädagogik

- Beucke-Galm, M.: Ziele suchen, Wege finden. Kleine Schritte zur Veränderung des pädagogischen Alltags (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 132-135).
- Eder, G.J.: Erziehung in der Krise - was tun? (EuU, 144. Jg., 3/94, 162-165).
- Horstkemper, M.: Eine Schule für Mädchen und Jungen. Koedukation bewusst gestalten (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 13-15).
- Jürgensen, E.: Gewalt im Schulalltag. Und wie ein Kollegium damit umgeht (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 128-131).
- Konrad, H.: Skepsis - eine neue Herausforderung für die Pädagogik? (WP, 70. Jg., 1/1994, 16-32).
- Nahrstedt, W.: Freizeitpädagogik als Reformpädagogik - Fritz Klatt (PS, 49. Jg., 1/1994, 2-11).
- Oelkers, J.: Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie": Einleitung in den Schwerpunkt (ZfP, Jg. 40, 2/1994, 195-200).
- Scherr, A.: Gewalt als Problem - Pädagogik als Lösung (P, 46. Jg., 3/1994, 24-28).
- Schütz, E.: Anthropologie und Skepsis im Lichte Montaignes (WP, 70. Jg., 1/1994, 5-15).

### Pädagogische Psychologie

- Barkholz, U. & Homfeldt, H.G.: Eine Schule zum Wohlfühlen - ViertklässlerInnen artikulieren ihre Vorstellungen (PS, 49. Jg., 1/1994, 73-86).
- Dichgans, J.: Die Plastizität des Nervensystems. Konsequenzen für die Pädagogik (ZfP, Jg. 40, 2/1994, 229-246).
- Endres, J. & Putz-Osterloh, W.: Komplexes Problemlösen in Kleingruppen: Effekte des Vorwissens, der Gruppenstruktur und der Gruppeninteraktion (ZSP, Bd. 25, 1994, Heft 1, 54-69).

- Kleiter, E.F.: Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Problemstand (EP, 8. Jg., 1/1994, S. 3-57).
- Lugt-Tappeser, H., Schäfer, H., Scheblechner, H. & Franzen, U.: Die Aufgabenwahlverhalten hoch- und niedrig-ängstlicher Vorschulkinder nach einer Erfolgs- bzw. Misserfolgssituation bei einem Computerspiel (ZE&PP, 26. Jg., 2/1994, 132-151).
- Mägister, E.: Peer-Status und Jugendkriminalität bei schwedischen und ausländischen Jungen (ZPP, 7. Jg., Heft 4, Dez. 1993, 201-208).
- Mark, M.A. & Greer, J.: Evaluation Methodologies for Intelligent Tutoring Systems (JAIE, Vol. 4, 2/3, 1993, 129-153).
- Reh, S.: Hilfen für die Schulpraxis? Materialien und Broschüren zum Gewaltproblem (P, 46. Jg., 3/1994, 41-43).
- Seitz, O.: "Verhaltensauffälligkeiten" als Problem (SM, 9. Jg., Heft 4, April 1994, 7-9).
- Spangler, G.: Individuelle und soziale Prädiktoren schulbezogenen Verhaltens von Kindern im ersten Grundschuljahr: Eine Längsschnittstudie (ZE&PP, 26. Jg., 2/1994, 102-131).
- Susteck, H.: Lernschwierigkeiten von Schülern (SM, 9. Jg., Heft 4, April 1994, 4-6).
- Tiedemann, J. & Faber, G.: Mädchen und Grundschulmathematik: Ergebnisse einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung zu ausgewählten geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Leistungsentwicklung (ZE&PP, 26. Jg., 2/1994, 101-111).
- von Bradke, G.: Lernblockaden überwinden. Entspannungsübungen und Phantasie Reisen (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 150-151).

#### **Didaktik/Methodik**

- Böhnel, E. & Khan-Svik, G.: Neue Ergebnisse einer statistischen Begleitstudie zum Schulversuch "Innere Differenzierung und Individualisierung..." (EuU, 144. Jg., 3/94, 154-161).
- Eimer, J.: Naturerfahrungsspiele. Nur Spielerei? (SM, 9. Jg., Heft 4, April 1994, 47).
- Eraut, M.: Learning to Teach: The Exeter Study (T&TE, Vol. 10, 2/1994, 257-263).
- Seibt, M.: Spass und Erfolg mit Lernspielen (SM, 9. Jg., Heft 4, April 1994, 21-24).
- Unterrichtsmaterial: Vorstellung verschiedener Unterlagen für den Bereich "Mensch und Umwelt" (ZEP, 17. Jg., 1/1994, 30-31).
- von der Groeben, A.: Ernstfall statt Unterricht. Reise- und andere Erfahrungen aus der Bielefelder Laborschule (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 106-108).
- Zimbrich, F.: Philosophie lehren. Drei Hauptsätze einer Didaktik der Philosophie (WP, 70. Jg., 1/1994, 78-98).

#### **Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung**

- Agather-Rössler, M. & Blüthgen, S.: Teamarbeit statt Einzelkämpfertum. LehrerInnen kooperieren (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 8-10).
- Eubel, K.-D.: Schulorganisation als "patchwork". Die Basisschule in den Niederlanden (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 16-18).
- Forster, S.: L'école enfantine: Un modèle pour l'école de demain (P&E, 3/94).
- Holtappels, H.G.: Lernkultur braucht Zeit und Raum. Pädagogische Perspektiven der Ganztagschule (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 22-24).
- Kübler, Ch.: L'éducation et la formation des enfants de 4 à 8 ans en Suisse: Enfin une vision suisse? (P&E, 3/94).
- O'Connell Rust, F.: The First Year of Teaching: it's Not What They Expected (T&TE, Vol. 10, 2/1994, 205-218).
- Ralph, E.G.: Enhancing the Supervision of Beginning Teachers: A Canadian Initiative (T&TE, Vol. 10, 2/1994, 185-203).
- Rolff, H.-G.: Wenn Schulen lernen. Lehrerfortbildung als Schulentwicklung (SCH, Friedrich Jahresheft XII, 1994, 141-143).
- Schimunek, F.-P.: Leistungsermittlung und -bewertung: Konsequenzen für den Unterricht (SM, 9. Jg., Heft 4, April 1994, 53-56).

## Veranstaltungskalender

7.-9. 9.1994 in Landau (D)

### **50. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)**

Die Tagung steht unter dem Leitthema "Die Zukunft der empirisch-pädagogischen Forschung: Desiderata und Perspektiven". Vier Themenbereiche wurden hierzu ausgewählt: Lernen von Erwachsenen / Arbeitslosigkeit / Gewalt und Radikalismus / Medien.

Information: 50. AEPF-Tagung, Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Friedrich-Ebert-Strasse 12, D-76829 Landau.

---

8.-11.9.1994 in Bern

### **Posttraumatischer Stress bei Kindern aus Katastrophen- und Kriegsgebieten**

Information: Schweiz. Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie, Erziehungsberatung, Effingerstrasse 6, 3011 Bern.

---

ab 9.9.1994-20.1.1995 in Neuenburg

### **Identité, apprentissage et socialisation dans des contextes pluriculturels**

Il s'agit d'offrir aux participants la possibilité d'une mise à jour de leurs moyens d'analyse et d'action au sein de la situation culturelle mouvante de notre époque marquée par la migration, la construction de l'Europe et le changement dans le rapport nord-sud, est-ouest. Le module prévoit six journées d'étude: 9.9., 23.9., 4.11., 25.11.1994, 13.1. et 20.1.1995 et des accompagnements individuels. Informations: Secrétariat de la formation continue, Fbg de l'Hôpital 106, 2000 Neuchâtel.

---

12.-13.9.1994 in Zürich

### **Mit Fragen umgehen im Gespräch**

Für Personen in beratender und leitender Funktion. Kursziel ist, das Fragen als ein wesentliches Element im Beratungsprozess zu erkennen, die eigene Fertigkeit im Umgang mit Fragen zu stärken und die Kunst des Fragens weiter zu entwickeln. Kursleitung: Dr. Arnold Guntern, Mörschwil.

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

---

16.-22.9.1994 in Genf

### **La genèse sociale de la pensée (Piaget/Vygotsky)**

Information: Archives Jean Piaget, Université de Genève, 18, route des Acacias, 1227 Acacias-Genève.

---

19.-23.9.1994 in Rostock

### **19. Bundeskonferenz für Schulpsychologie**

Information: Marlies Greuer-Werner, Hinter der Burg 2-4, D-23552 Lübeck, Tel. 0451 122 40 61.

---

20.-26.9.1994 in Zürich

### **Verschiedene Kindergartenmodelle - Neue Organisationsformen**

Stellen neue Familienstrukturen neue Anforderungen an den Kindergarten? Neben dem traditionellen Kindergarten sind Kindergärten mit neuen Organisationsformen entstanden. Wir diskutieren die Modelle des Blockkindergartens, der Ganztagesbetreuung und des Kindergartens mit Mittagstisch. Am ersten Tag werden bei einem Hospizium, dezentral in den Regionen Zürich, Bern und Basel, die Modelle kennengelernt. Am zweiten Tag folgen Referate über diese neuen Organisationsformen. Weiter setzen wir uns auseinander mit den veränderten Rahmenbedingungen für den Inhalt des Kindergartens, der Arbeit der Kindergärtnerin und den Konsequenzen für die Ausbildung.

Referentinnen: J. Unteregger-Mattenberger, Sozialwissenschaftlerin und Marlies Stopper. Anmeldeschluss: 30.6.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

21.-23.9.1994 in St. Gallen

### **4. Schweiz. Tagung für Umweltbildung**

Information: Sekretariat Lehrerfortbildung, Müller-Friedberg-Strasse 34, 9400 Rorschach, Tel. 071 42 77 01.

---

26.-27.9. / 12.-14.10.1994 in Bern

**Wie lässt sich Psychologie sinnvoll an Laien vermitteln**

Referentinnen und Referenten: G. Hensler, F. Tschan. Information: Universität Bern, Psychologisches Institut, F. Tschan, Muesmattstrasse 45, 3000 Bern 9.

---

28.9.1994 in Bern.

**Umgang mit Fremdenfeindlichkeit im psychosozialen Bereich**

Tagung. Veranstalter: Prof. Dr. W. Felder, Kinder- und Jugendpsychiatrische Klinik der Universität Bern; Prof. Dr. J. Oelkers, Institut für Pädagogik der Universität Bern. Information: C. Crotti und B. Künzli, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 47 06.

---

3.-4.10.1994/ 3.-4.4.1995 in Genf

**Pédagogie de maîtrise (PM)**

Il est souvent fait mention de la PM, mais ses composantes, ses limites et ses promesses sont-elles bien connues des formateurs? La pédagogie de maîtrise fait miroiter la réussite scolaire de 90% des élèves par rapport à 85% des plans d'études, et cela tant pour les savoirs que pour le savoir-faire. La PM propose: une réflexion sur les objectifs de l'enseignement. Par rapport à un enseignement "usuel" la pédagogie de maîtrise est une stratégie basée sur:

- une définition des seuils d'acquisition des différentes étapes d'un programme dont les contenus ont été précisés;
- une série de tests diagnostiques, évaluant progressivement le niveau de performance des élèves, permettant aux maîtres de s'assurer que le niveau de maîtrise définis est réellement atteint par la plupart des élèves;
- une autre série de travaux de remédiation devant permettre aux élèves qui connaissent des difficultés d'atteindre une maîtrise quasi totale de l'enseignement proposé.

Conférenciers: Pierre-André Juge, professeur, Collège de Candolle, Genève; Bernard Kühn, professeur, Etudes pédagogiques, Genève. Inscription: 31.7.1994. Informations: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

3.-5.10.1994 in Wislikofen

**Philosophische Anthropologie: Dem Bildenden in der Bildung auf der Spur**

Es geht darum, sich im Zurückbeugen auf die alltägliche Bildungsarbeit und in der Anfrage bei den Griechen und in der Neuzeit dem aller echten Bildung innewohnenden Sinn zu nähern, sich im gemeinsamen Nachdenken mit dem wahrhaft Bildenden auseinanderzusetzen und so neue Zugänge zu erschliessen. Die Bedeutsamkeit von Bildung erweist sich in ihrer sinnstiftenden Kraft, in ihrer Orientierungshilfe für das Leben. Referentin: Imelda Abbt, Studienleiterin in Wislikofen. Anmeldeschluss: 31.7.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

3.-6.10.1994 in Asp

**Frau und Schule**

Folgekurs zum Atelier 93.24.33-AT in Davos. Anmeldeschluss: 31.7.1994. Auskunft: Ann Peyer, Birchstrasse 32, 8057 Zürich, Tel. 01 363 03 77 oder WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 00.

---

6./7.10.1994 in Vaduz

**Familienbilder - Kontroversen um eine Lebensform**

Information: Berufsverein der Psychologen und Psychologinnen Lichtensteins, Schulstrasse 18, FL-9485 Nendeln.

---

6.-8.10.1994 in Genf

**Culture, école et socialisation**

Le cours se propose de situer l'école dans le contexte social et culturel qui est le sien aujourd'hui. Pour ce faire, il envisage l'institution scolaire comme partie prenante d'un processus qui met en jeu une multitude d'agents - famille, sous-culture jeune, médias, culture de masse notamment - et envisage les interférences (positives aussi bien que négatives) entre l'école et ces derniers. Le cours vise à permettre aux enseignants de situer leur travail dans l'ensemble du processus de socialisation et dans la dynamique culturelle de nos sociétés. C'est à une réflexion sur leur pratique pédagogique en contact avec des spéciali-

stes des sciences sociales que les invite la formation proposée ici. Le projet peut aussi être réalisé dans le cadre d'un perfectionnement interne. Les écoles intéressées peuvent entrer en contact avec le responsable du projet.

Inscription: 31.7.1994. Responsable du projet: Yves Fricker, Département de sociologie, Université de Genève, Tel. 022 705 83 02. Informations: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

10.-12.10.1994 / 2.-4.3.1995 in Bern oder Zürich

**Staunen - Zweifeln - zu verstehen versuchen. Übungen zur kognitiven Selbstreflexion**

Obwohl die Anleitung und Förderung von fachlichem Verstehen die Kardinalfrage von Unterricht darstellt, werden die darauf bezogenen Prozesse des Lernens nur selten zum Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit und Reflexion zusammen mit den Lernenden gemacht: These von der "Bewusstlosigkeit" schulischen Lehrens und Lernens. Die Teilnehmenden sollen in exemplarischen Lehrgängen und Verstehenserfahrungen bzw. an Lernberichten, lernbiographischen Materialien etc. üben, die kognitiven Vorgänge und Tätigkeiten bei der Erzeugung von Einsicht und Wissen wahrzunehmen, zu beschreiben und zu beurteilen. Eine solche Selbstreflexion dürfte alle Lehrenden dazu disponieren, Lernprozesse besser zu erkennen, zu kultivieren und zu beraten: Von der Selbstaufmerksamkeit auf kognitive Vorgänge zur kognitiven Beratung von Lernenden. Die zweiteilige Kursdurchführung soll ermöglichen, zwischen den Kursteilen gezielte Erfahrungen und Materialien zu sammeln.

Referenten: Prof. Horst Rumpf und Prof. Kurt Reusser. Anmeldeschluss: 31.7.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

13.-15.10.1994 in Neuenburg

**Lehrende, Lernende, Wissen**

Informationen und Tagungsunterlagen: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, Séminaire de Psychologie, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel.

---

20./21.10.1994 in Luzern

**Arten und Orte der Motivation im Lernprozess**

Ein motivationspsychologischer Prüfraster ermöglicht die systematische Befragung von Lernsituationen auf ihren Anregungsgehalt hin.

Wir lernen einen solchen Prüfraster kennen, welcher das Anregungspotential von Lernsituationen unter mehreren Gesichtspunkten aufspüren und beurteilen hilft. Wir lernen mit diesem Raster zu arbeiten, indem wir damit eigene Lernsituationen, eigenen und fremden Unterricht sowie Schülerreaktionen auf motivationale Faktoren hin untersuchen. Dabei zeigen sich Faktoren der Motivation bzw. Demotivation, die nicht in Lehrerhand liegen; vor allem aber ergeben sich Strategien und konkrete Hinweise zur motivierenden Unterrichtsgestaltung.

Referent: U. Aeschbacher, Dozent am Institut für Psychologie, Universität Basel. Anmeldeschluss: 31.7.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

27.-29.10.1994 in Morschach

**Lehrende und Lernende bauen gemeinsam an einer pädagogisch orientierten Schule**

Die Entwicklung zu teilautonomen Schulen zeigt sich heute in verschiedenen Projekten und Schulversuchen auf der Volksschulstufe und wird zunehmend auch in Lehrerbildungsstätten zu einem Thema.

Thematische Aspekte: Rollenverständnis und Anforderungsprofil für Lehrende und Lernende / der Weg vom "Ich und meine Klasse" zum "Wir und unsere Schule" / Die Schule als lernende Organisation / Konsequenzen für mich als Lernende und Lehrende, für meine Lehrerbildungsstätte und für die Lehrerbildung allgemein.

Referent: E. Achermann, Lehrer- und Schulberater; O. Fries, Profile für Mensch und Organisation. Anmeldeschluss: 31.7.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern. Tel. 041 22 40 00.

---

28./29.10.1994 in Zürich

**Schulpsychologie im Aufbruch**

Tagung der Schweiz. Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP) anlässlich des 25-Jahr-Jubiläums. Information: Schweiz. Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie, Bielstrasse 9, 4500 Solothurn.

---

ab Oktober 1994 bis 1996 in Zürich

**Berufsbegleitende Fortbildung in Angewandter Theaterpädagogik**

In Zusammenarbeit mit der SADS, Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule und der SAZ, Schauspiel-Akademie Zürich, bietet das Theaterpädagogikteam ZiLL eine berufsbegleitende Fortbildung an. Inhaltliche Schwerpunkte sind das Kennenlernen von theaterpädagogischen Lehr- und Lernformen in Praxis und Theorie und die Integration des Gelernten in den persönlichen Lehrstil und den beruflichen Alltag. Die Fortbildung beginnt im Oktober 1994, dauert zwei Jahre und umfasst jährlich 6 verlängerte Wochenenden.

Information: Schauspiel-Akademie, Winkelwiese 4, 8001 Zürich, Tel. 01 251 86 28.

---

31.10.-2.11.1994 in Zürich

**Auf den Spuren eines Mythos - Heinrich Pestalozzi**

Seminar mit Dr. Fritz Osterwalder, Bern. Tagungsort: Paulus-Akademie, Carl Spittelerstrasse 38, 8053 Zürich Witikon. Anmeldeschluss: 20.8.1994. Auskunft und Anmeldung: 01 381 34 00.

---

17.-19.11. 1994 in Wislikofen

**Darstellendes Spiel im Unterricht**

Der Mensch ist ein spielendes Wesen. Darstellendes Spiel ist eine basale Möglichkeit, soziale wie fachspezifische Fragen zu thematisieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren selbst durch improvisierendes Spiel in Kleingruppen die Möglichkeiten, die in dieser Lernform liegen. Die gemachten Erfahrungen werden nach den Spielphasen reflektiert und durch Fragen des Transfers in den eigenen Unterricht besprochen.

Leitung: Marco Monico, Seminarlehrer für Deutsch, Pädagogik und Psychologie; Franz Dängeli, Theaterpädagoge. Anmeldeschluss: 15.8.1994. Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 22 40 00.

---

21.-22.11.1994 in Zürich

**Die Verstehensphase im Beratungsprozess**

Das persönliche Hinterfragen, das Anerkennen eigener Mängel, das Sich-selbst-Näherkommen sind Elemente der Verstehensphase. In diesem Kurs werden Fertigkeiten gelernt und geübt, um diesen Prozess bei der ratsuchenden Person zu fördern. Kursleitung: Claire Guntern-Troxler.

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

---

24.-26.11.1994 in Bern

**Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule - Lehrerbildung - Forschung**  
Internationales schulpädagogisches Kolloquium für Schulpädagogen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Allgemeine Pädagogen, Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen, Schulpraktiker und Schulpraktikerinnen.

Auskunft und Anmeldung: Tel. 031 631 83 16, Fax: 031 631 42 10 (FSF/SLA).

---

ab Januar bis März 1995

**Universitäre Weiterbildung in Soziologie**

4 Module:

- Einführung in die Soziologie
- Migrationssoziologie
- Jugendsoziologie
- Drogensoziologie

Information: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Zürich, Plattenstrasse 14, 8032 Zürich, Tel. 01 257 29 67.

---

## Kurznachrichten

### International

#### Investigator Grants in Adolescence and Youth Research

The Johann Jacobs Foundation (JJF), a foundation devoted to the study of youth in a changing world and to the improvement of youth-related services, announces a five-year (1991-1995) competitive grant program for empirical research investigations conducted either in conjunction with dissertation projects or as independent projects by young investigators. Fields covered include the behavioral, educational, and social sciences.

The program is directed towards young investigators, particularly from Eastern Europe and from developing countries in Asia, Africa, Middle and South America.

Applications: The JJF requires that research grant applicants (except for dissertation grants) hold a doctoral degree, earned in an academic discipline, and have an affiliation with a college or university, a research facility, or a cultural or educational institution. The JJF does not issue formal grant application forms. To initiate a proposal, grant applicants should contact: Johann Jacobs Foundation, Administrative Assistant, Seefeldquai 17, P.O. Box 101, CH-8034 Zürich.

The applicants will be reviewed by an international Expert Committee: Helmut Fend (University of Zurich), Harry McGurk (University of London), Lea Pulkkinen (University of Jyväskylä, Finland), Rainer K. Silbereisen (Chair, Pennsylvania State University).

### D Verkürzung der Schulzeit

Bundeskanzler Kohl drängt die Länder, "unverzüglich" eine einheitliche Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre zu verwirklichen. Gleichzeitig erwartet der Kanzler bis Ende 1995 überall die Einführung eines Zentralabiturs. Ein solches Abitur, bei dem landeseinheitliche Prüfungsaufgaben vergeben werden, gibt es bisher in Bayern, Baden-Württemberg und im Saarland. Für die Strukturreform und die Verkürzung des Studiums will Bonn das Hochschulrahmengesetz (HRG) än-

dern. Die Hochschulen sollen bei den Studenten ein Auswahlrecht erhalten. Die unionsgeführten Länder wollen mit einer HRG-Novelle bundeseinheitlich einen Sanktions-Katalog bei "unzulässigem Langzeitstudium" festschreiben.

### D Koedukation oder Geschlechtertrennung

Eine breit angelegte Untersuchung des Max-Planck-Institutes zur Koedukation ergab, dass im Bereich der Leistungsentwicklung die Auswirkungen der Organisationsform in der Schule - Koedukation oder Geschlechtertrennung - keineswegs dramatisch ist. Hingegen nehmen unter den Bedingungen der Koedukation die Interessenunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in allen untersuchten Fächern zu. Die jeweilige Interessenentwicklung ist jedoch für das spätere Fach- und Berufswahlverhalten massgeblich. Es wird daher koedukativen Schulen eine zeitweilige Trennung von Jungen und Mädchen vor allem im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht empfohlen (aus: gh 3/94).

### D Deutsch-Türkischer Jugendaustausch

Die Bundesregierung hat eine Vereinbarung mit der türkischen Regierung getroffen, nach der die türkische Ausreisesteuer von 100 US-Dollar zukünftig von der türkischen Regierung übernommen wird, während die deutschen Konsulate auf die Visa-Gebühren für türkische Jugendliche verzichten. Ferner sind nach Auskunft des Bundesjugendministeriums die Mittel für das Austausch-Sonderprogramm bereits im letzten Jahr auf 400'000 DM erhöht und damit gegenüber 1992 verdoppelt worden. Dadurch soll eine Intensivierung des deutsch-türkischen Jugendaustausches erreicht werden.

### D Akademieberichte zu drei aktuellen Schulthemen

"Hilfen für die Umwelterziehung vor Ort", "Gewalt an Schulen" und "Burnout - Impulse für Erneuerung und Entfaltung des menschlichen Potentials" lauten die neuesten Titel in der Reihe der Akademieberichte, die von der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen herausge-

geben wurden. Der Begriff des Burn-out-Syndroms bezeichnet einen Zustand, in dem Idealismus und Engagement lange im Beruf stehender Lehrer nach einer Zeit grossen pädagogischen Einsatzes, verbunden mit hohen Erwartungen an Unterricht und Schüler, verbraucht sind, diese hauptsächlich nur noch von ihrer Routine zehren und zunehmend persönliche Schwierigkeiten haben, sich auf die sich ändernden Schüler einzustellen. Dass Lehrer selbst durchaus einiges dagegen tun und ihr Leistungsvermögen und ihre eigene Zufriedenheit mit ihrem Unterricht steigern können, darauf verweist der von Peter Rohner verfasste Bericht. Er gibt ausführliche Hinweise zum Hintergrund dieser Erscheinung und beschreibt praktische Übungen, mit denen Lehrer Stressanfälligkeit verringern und besser mit Belastungen umgehen können.

#### **PL WBZ bildet Didaktikfachleute zu Multiplikatoren aus**

Das Soforthilfeprogramm der Schweiz für Osteuropa bringt in Polen nun auch im nichtmateriellen Bereich Erfolge. Ein Basiskurs für die Weiterbildung von Mittelschullehrern ist Ende Januar zum ersten Mal ausschliesslich von einheimischen Fachkräften durchgeführt worden. Diese hatten 1992 am ersten von der WBZ organisierten Basiskurs teilgenommen und waren danach zwei Wochen in der Schweiz zu Multiplikatoren ausgebildet worden.

Das von einer privaten Firma in Zusammenarbeit mit der WBZ erarbeitete Projekt bietet interessierten Lehrern die Möglichkeit an, sich in Fragen der Methodik ihrer Arbeit weiterbilden zu lassen. In zweiwöchigen Basiskursen werden sie in die Methodenvielfalt eingeführt, die sie nach einem halben Jahr in einem einwöchigen Intensivkurs vertieft studieren. Voraussetzung für die Zulassung zu den weiterführenden Kursen ist die Teilnahme an den inzwischen von ihnen selbst organisierten regionalen Treffen, an welchen sie die in ihren Schulen gesammelten Erfahrungen auszutauschen haben. Die allerbesten Teilnehmer, die in Polen fast ausnahmslos Teilnehmerinnen sind, werden von den aus der Schweiz gekommenen Didaktiklehrern und Martin Baumgartner, dem Projektleiter in Warschau, für einen letzten Schriff in die Schweiz eingeladen,

wo sie in einem ebenfalls zweiwöchigen Multiplikatorenkurs darauf vorbereitet werden, künftig die Fachleute aus der Schweiz abzulösen. Bei den heute als Multiplikatoren tätigen Polinnen (viele von ihnen organisieren in ihren Woiwodschaften unabhängig vom Schweizer Projekt bereits neue Kurse) hat die Teilnahme am Weiterbildungsprogramm der WBZ Veränderungen bis in den ganz persönlichen Bereich gebracht. Sie verspürten, sagen manche von ihnen, eine gefestigte Selbstsicherheit, die ihnen nicht nur im Umgang mit den Schuldirektoren, sondern auch im Kontakt mit den staatlichen Behörden Vorteile bringe. Ausserdem seien sie in ihren Schulen zu einer Art Autoritäten für Fragen der Didaktik geworden, an die sich immer mehr auch Lehrkräfte aus anderen Gebieten wendeten (aus: NZZ, 7.2.94).

#### **CH Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP**

Auf Ende Jahr geht der Chef der deutschsprachigen Sektion Grundausbildung Zollikofen, *Walter Kunz*, in Pension. Als Nachfolger/in mit Wirkung ab 1. Januar 1995 wurden gewählt: Dr. phil. *Kurt Häfeli*, Bereichsleiter Koordinationsstelle der Migros-Klubschulen, Zürich und lic. phil. *Regine Born*, Leiterin des Didaktischen Instituts der NW EDK in Solothurn.

Frau Regine Born und Herr Kurt Häfeli teilen sich in das Amt der Schulleitung zu je 50% und werden ihre Aufgaben im Sinne eines Job-sharings wahrnehmen, was in der Kaderposition innerhalb der Bundesverwaltung eine echte Neuerung darstellt.

#### **CH Studentenzahl stagniert**

Im Wintersemester 1993/94 waren 91'037 Studierende an den schweizerischen Hochschulen eingeschrieben. Der Zuwachs gegenüber dem Vorjahr beträgt 0,3% und ist damit der geringste seit Anfang der siebziger Jahre. Die praktisch stagnierende Zahl der Studierenden sei weitgehend der Universität Zürich zuzuschreiben, teilte das Bundesamt für Statistik mit. Dort nahm die Zahl der Studierenden um 2010 oder 9,5% auf 19'127 ab. Der massive Rückgang dürfte auf die Erhöhung der Semestergebühren von 300

auf 450 Franken zurückzuführen sein. Bei den übrigen Hochschulen ergab sich ein mittlerer Anstieg der Studierendenzahlen um 3,3%. Der Anteil der Studentinnen hat gegenüber dem Vorjahr von 40,1 auf 40,7% leicht zugenommen (aus: schweizer schule 5/94).

#### **CH Interesse an "Erasmus"**

"Erasmus", das Programm der EU zur Förderung der Mobilität von Studentinnen und Studenten, stösst in der Schweiz auf immer mehr Anklang. 1994/95 werden 1349 hiesige Studierende daran teilnehmen. 1993/94 waren es rund 840.

#### **CH Fachhochschulen**

In der Schweiz sollen zehn bis fünfzehn Fachhochschulen in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Verwaltung geschaffen werden. Die kantonalen Erziehungs- und Volkswirtschaftsdirektoren sprachen sich für eine Mindestzahl von 150 Studierenden pro Schule aus. Der Zugang zu einer Fachhochschule folgt in der Regel über die Berufsmatura. Die hauptamtlichen Dozenten und Dozentinnen müssen über einen Hochschulabschluss und über berufliche Praxis verfügen. Das Diplomstudium an den Fachhochschulen soll 3000-3600 Lektionen umfassen. An einer Medienkonferenz forderten die kantonalen Erziehungs- und Volkswirtschaftsdirektoren den Bund auf, sich an der Entwicklung der Fachhochschulen ideell und finanziell zu beteiligen - auch in Bereichen, für die bisher ausschliesslich die Kantone zuständig waren (Kunst- und Sozialhochschulen).

#### **CH Berufsmaturität**

Die Eidgenössische Berufsmaturitätskommission hat sich zu ihrer konstituierenden Sitzung getroffen. Wie das BIGA mitteilte, befasst sich die Fachkommission in erster Linie mit der Anerkennung von Berufsmaturitäten; sie besteht aus 21 Mitgliedern. In der Kommission sind laut BIGA die Sprachregionen, Kantone, Sozialpartner sowie die Berufsmaturitäts- und Fachhochschulen vertreten. Erste Aufgabe der Kommission ist die Anerkennung technischer Berufsmaturitäten.

Dieser Abschluss wird derzeit in über 40 Schulen und 15 Kantonen angeboten. Ab Schuljahresbeginn 1994/95 setzt sich die Kommission mit der Berufsmaturität in kaufmännischer Richtung auseinander. Dabei geht es um die Anerkennung von rund 40 kaufmännischen Berufs- und 40 Handelsmittelschulen. Wie das BIGA weiter mitteilte, steht die Kommission unter dem Vorsitz von Andreas Marti, Direktionssekretär der bernischen Erziehungsdirektion (sda).

#### **CH Hans-Christian-Andersen-Preis an Jörg Müller**

Zum zweiten Mal, seit es den internationalen Hans-Christian-Andersen-Preis gibt, ist ein Schweizer Künstler ausgezeichnet worden: Nach Alois Cariget (1966) hat die Jury den Illustrator Jörg Müller als Preisträger für das Jahr 1994 gewählt. Diese höchste internationale Auszeichnung auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur wird alle zwei Jahre für ein literarisches und künstlerisches Gesamtwerk verliehen. Insgesamt 24 Länder haben sich um diese Auszeichnung beworben.

#### **CH IEDK Ausweitung der ZBS-Tätigkeit**

Alle sieben Kantone der IEDK (UR, SZ, OW, NW, ZG, LU und VS deutschsprachiger Teil) haben das neue Statut der Zentralschweizerischen Beratungsstelle für Schulfragen ratifiziert. In diesem Zusammenhang wurde die Funktion des Beratungsdienstes für die IEDK und für die entsprechende Bildungsregion gründlich geprüft. Dabei entstand eine neue Aufgabenbeschreibung des ZBS. Diese sieht als erste Neuerung eine Ausweitung der ZBS-Tätigkeit auf alle Bildungsfragen der Region vor. Bis anhin beschränkte sich die Beratungstätigkeit des ZBS auf den gesamten Volksschulbereich.

#### **AG Seminar Brugg: Patente für Zusatzfach**

Das Seminar Brugg mit seinen drei Ausbildungsgängen für Lehrkräfte an Kindergärten, für Textiles Werken und Hauswirtschaft steht mitten in einem tiefgreifenden Entwicklungsprozess. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels muss sich das

Seminar Brugg neu orientieren. Ein erster Schritt dazu war die Änderung der Aufnahmebedingungen. Ab Sommer 1995 müssen alle Absolventinnen und Absolventen entweder die Diplommittelschule oder eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen haben. Eine Aufnahme ist auch aufgrund einer Maturität möglich.

Als zweiter Schritt tritt auf Sommer 1994 eine Lehrplanrevision in Kraft. Sie führt zu einer besseren Angleichung der Ausbildungsprogramme der drei Abteilungen und einer stärkeren Gewichtung der Allgemeinbildung. Ausserdem haben die Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit, Lehrberechtigungen für zusätzliche Fächer (Englisch, Italienisch, Allgemeines Werken an Real- und Sekundarschulen) zu erwerben. Weitere Entwicklungsschritte sind in Planung. Im Rahmen der laufenden Arbeiten für ein Gesamtkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau werden die Aufgaben überprüft und stärker mit den übrigen Lehrerbildungsanstalten des Kantons Aargau verknüpft.

#### **BE Blockzeiten**

Die Unterrichtszeiten an den bernischen Kindergärten und Primarschulen sollen besser koordiniert werden. Die Erziehungsdirektion wird auf Geheiss des Kantonsparlamentes Modelle zuhanden der Gemeinden für die Einführung von Blockzeiten ausarbeiten. Der Grosse Rat hat den entsprechenden Vorstoss der Freien Liste mit 68 zu null Stimmen überwiesen. Auch die Regierung beantragte die Annahme der Motion (sda).

#### **BS Gleichstellung der Kindergärtnerinnen**

Der Regierungsrat von Basel-Stadt ist mit seiner Beschwerde gegen die finanzielle Gleichstellung der Kindergärtnerinnen im Kanton beim Bundesgericht abgeblitzt. Damit werden die Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen inskünftig zwei Lohnklassen höher eingestuft und ihren männlichen Kollegen gleichgestellt.

Mit dem nun vorliegenden Bundesgerichtsentscheid geht eine 13jährige Geschichte zu Ende. 1981 hatten 19 Frauen aus den

drei sogenannt typischen Frauenberufen die Lohneinstellung ihrer Arbeit angefochten. 1987 gelangten sie damit erstmals ans Gericht. Sie machten geltend, dass sie als Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen gegenüber sogenannt männlichen Lehrberufen lohnässig diskriminiert seien.

Im letzten Jahr konnten die Frauen erstmals einen Erfolg verbuchen, als sie vor dem Basler Appellationsgericht Recht erhielten und dem Kanton auferlegt wurde, den Frauen rückwirkend auf den 1. November 1987 zwei Lohnklassen mehr zu bezahlen. Das Gericht stützte seinen Entscheid auf das Gutachten eines Arbeitspsychologen, der die Arbeit dieser Frauenberufe bewertet und dabei eine Diskriminierung der Lohneinstufung festgestellt hatte. Doch damit konnte sich die Regierung von BS nicht einverstanden erklären und zog den Entscheid des Appellationsgerichts ans Bundesgericht weiter. Sie begründete den Schritt damit, dass mit dem Urteil eine neue Ungleichheit geschaffen werde, bei dem andere Berufsklassen nun neu gegenüber diesen drei Berufsgruppen diskriminiert würden. Auch befürchtete der Regierungsrat, dass mit dem Entscheid die anderen rund 580 Frauen des Kantons höhere Löhne verlangen würden, was jährlich rund drei Millionen Franken Mehrausgaben für die Löhne ausmacht. Dieser Argumentation konnte das Bundesgericht nun aber nicht folgen und trat auf die staatsrechtliche Beschwerde gar nicht erst ein.

#### **LU Schule Baldegg unterstützt den Kanton**

Da nur sechs Schülerinnen die Aufnahmeprüfung ans kantonale Arbeitslehrerinnenseminar bestanden haben, hat der Regierungsrat beschlossen, dass im Schuljahr 1994/95 keine neue erste Klasse geführt wird. Am Arbeitslehrerinnenseminar der Schule Baldegg hingegen haben so viele Schülerinnen die Aufnahmeprüfung bestanden, dass sich eine volle neue erste Klasse bilden lässt.

Die bei der Aufnahmeprüfung ans kantonale Arbeitslehrerinnenseminar erfolgreichen sechs Schülerinnen haben nun die Möglichkeit, im Schuljahr 1995/96 nach einem Zwischenjahr prü-

fungsfrei an das Arbeitslehrerinnen-seminar der Schule Baldegg aufgenommen zu werden. (aus: Schweizer Schule 5/94).

#### **LU Stadtluzerner Lehrerseminar aufgehoben**

Die Stadtluzerner haben nach einem heftigen Abstimmungskampf der Vorlage zur "Optimierung im Mittelschulbereich" zugestimmt. Die Stadt Luzern verzichtet künftig auf die eigene Lehrerinnen- und Lehrerausbildung; das städtische und das kantonale Lehrerseminar werden zusammengelegt. Die Stadt erbringt für diese Entlastung eine Gegenleistung, indem sie mehrere Mittelschulen - die Handelsdiplomschule, die Töchterhandelsschule, die Zentralschweizerische Verkehrsschule und die Diplommittelschule - zu einem Berufsmaturazentrum zusammenführt. Mit dieser Neuorganisation im Mittelschulbereich spart die Stadt jährlich 4,5 Mio. Franken ein.

#### **ZH Primarschulreform realisiert**

Hauptgrund der Schulreform war die Einführung des Frühfranzösisch für die 5. und 6. Primarklasse. Dadurch liegt - trotz Reduktion der wöchentlichen Unterrichtszeit um 105 Minuten - die Schulstundenzahl noch immer im schweizerischen Mittel. Mit dem Stoffabbau entsprach das ED dem dringlichen Anliegen des Vereins "Schule & Elternhaus" sowie den mitunterzeichnenden Elternvereinen nach einer Entrümpelung des Stoffplanes und dem Verlangen nach einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung. Der beschlossene Stoffabbau konzentriert sich überwiegend auf die Fächer Deutsch, Mathematik und Schrift, wobei in Deutsch auf die Behandlung von verbalen Wortketten, Futur II und Konjunktiv II verzichtet wird. In Mathematik werden verschiedene Kapitel über geometrische Beziehungen gestrichen, der Bereich Schrift wird anderweitig im Unterricht vertieft.

#### **ZH Neuer Direktor des Pestalozzianums**

Die Stiftungskommission des Pestalozzianums hat für den altershalber auf den 31. Oktober 1994 zurücktretenden Direktor, Professor Dr. *Hans Gehrig*, als Nachfolger Professor Dr. *Roger Vaissière* derzeit Vizedirektor, mit Amtsantritt auf den 1. November 1994 gewählt.



## Jahreskongress der SGL/SSFE 1994

4. und 5. November 1994 in Zürich

### Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Die Ausbildungsstätten investieren viel Zeit und Energien in die Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung. Der Zusammenarbeit und einem möglichst hohen Konsens zwischen Seminaren einerseits und Praxis- und Übungslehrkräften andererseits, kommt eine hohe Bedeutung zu. Sie trägt massgeblich dazu bei, dass die Ausbildung von den Studierenden als kohärentes Ganzes erlebt werden kann.

Ein Zusammengehen - verstanden als Wahrnehmen der verbindenden Handlungskompetenzen als Ausbilderinnen und Ausbilder - ist wichtig; einen zentralen Beitrag dazu kann die Professionalisierung der Praxislehrkräfte im Rahmen von Fortbildungskursen und Diskussionsrunden darstellen.

#### **Der Jahreskongress der SGL/SSFE befasst sich mit diesen Fragen und bietet an:**

- ein Grundsatzreferat von Prof. Dr. Peter Wanzenried, Zürich
- Beispiele aus der Praxis, in denen Verantwortliche laufende Reformprojekte und Versuche an ihren Ausbildungsstätten vorstellen
- eine Ausstellung, in welcher die zürcherischen Seminarien aller Stufen und Richtungen ihre schulpraktische Ausbildung darstellen.
- fünf Kurzreferate prominenter Persönlichkeiten zum Kongresssthema
- ein Podium, welches neue Aspekte diskutiert und
- ein gemeinsames Nachtessen mit Unterhaltung

**Also: Tragen Sie den 4. und 5. November 1994 in Ihre Agenda ein!**

Die Mitglieder der SGL/SSFE erhalten im August 1994 eine persönliche Einladung. Weitere Interessierte können die Anmeldeunterlagen bei untenstehender Adresse anfordern.

#### **Adressänderung der Geschäftsstelle SGL/BzL:**

bisherige Adresse: Postfach, 3550 Langnau i.E.

**NEU ab 1.7.1994:**

#### **Geschäftsstelle SGL/BzL**

Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

(Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20.

Kurt Reusser / Marianne Reusser (Herausgeber)

## Verstehen

### Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe

1994, 272 Seiten, Abbildungen, Tabellen, kartoniert Fr. 39.80 / DM 39.80 / öS 311.—  
(ISBN 3-456-82441-6)

Was heisst Verstehen und wie entwickelt es sich? Kann man Verstehen erklären? Wie verstehen wir Texte, Sachbegriffe, Dialoge und Handlungen? Welche Rolle spielen dabei motivationale Faktoren? Wie wichtig sind die lebensweltlichen Wurzeln des Sach- und Sprachverstehens und welche Bedeutung kommt den pädagogischen Alltagstheorien beim Verstehen zu? Sind Verstehen und Lernen lehrbar? In welchen Lernumgebungen entwickelt sich eigenständiges Lernen und Verstehen?

Verstehen lehren ist eine Lebensform und gleichzeitig die kategoriale Aufgabe von Schule und Unterricht. Das Buch wendet sich an alle, die in ihrer täglichen Arbeit mit Problemen des Lehrens und Lernens konfrontiert sind.

### Inhalt

*Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick.*

#### Teil I: Psychologische Aspekte des Verstehens:

*Walter Kintsch: Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte.*

*Klaus Foppa: «Verstehen im Dialog» und «Textverstehen»: Zwei Seiten einer Medaille?*

*Überlegungen zu einem vernachlässigten Problem.*

*Thomas Bernhard Seiler: Zur Entwicklung des Verstehens – oder wie lernen Kinder und Jugendliche verstehen?*

*Hans Aebli: Über das Verstehen von Witzen – eine kognitionspsychologische Analyse und einige pädagogische Schlussfolgerungen.*

#### Teil II: Verstehen lernen und lehren:

*Horst Rumpf: Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament.*

*Urs Aeschbacher: Verstehen als operatorische Beweglichkeit und Einsicht.*

*Erno Lehtinen: Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht.*

*Hanns-Dietrich Dann: Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften.*

*Franz Emanuel Weinert: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen.*

*Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern: Eigenständiges Lernen verstehen und fördern.*

*Rita Stebler, Kurt Reusser, Christine Pauli: Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens.*



Verlag Hans Huber  
Bern Göttingen Toronto Seattle

## Pädagogik bei Sauerländer



*Hermann Landolt*  
**Erfolgreiches Lernen  
 und Lehren**  
 167 Seiten, Broschiert.  
 Mit zahlreichen s/w Abb.  
 Fr. 34,80  
 ISBN 3-7941-3736-1

Was steckt hinter Schlagwörtern wie «ganzheitlicher Unterricht», «Werkstattunterricht», «Projektmethode»? Was können wir von diesen Methoden erwarten, die an den Schulen angewendet werden und in der betrieblichen Bildung entwickelt wurden?

Der vorliegende Band bietet theoretische und praktische Grundlagen und Hintergründe rund ums Lernen und Lehren. Die verschiedenen lehrer- und schüler-

orientierten Lehr- und Lernformen werden beschrieben, das Vorgehen im Unterricht erläutert und die der jeweiligen Methode eigenen Qualitäten aufgeführt.

Ein unentbehrliches Handbuch zum Thema Lernen und Lehren.

**In der gleichen Reihe erscheint demnächst:**

*Norbert Landwehr*

**Neue Wege der Wissensvermittlung**

Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in der schulischen Aus- und Fortbildung.

## Lernen erfolgreich gestalten



*René Frick*  
*Werner Mosimann*  
**Lernen ist lernbar**  
 Eine Anleitung zur Arbeits-  
 und Lerntechnik in Schule  
 Aus- und Weiterbildung  
 88 Seiten, Broschiert.  
 Fr. 26,80  
 ISBN 3-7941-3744-2

Ein praxisorientiertes Arbeitsmittel mit Anleitungen zur optimalen Lerntechnik. Für den Unterricht an der Sekundarstufe II, an Berufsschulen, für die Erwachsenenbildung sowie für das Selbststudium geeignet.

**Hier bestellen:**



Informationsstelle  
 Schulbuch  
 Laurenzenvorstadt 89  
 Postfach · 5001 Aarau  
**Tel.: 064-26 86 32**  
**Fax.: 064-24 57 80**



**Verlag Sauerländer**

Verlag für Berufsbildung

# Andere.



# Apple.



Apple ist der einzige Computerhersteller, der den Ausbildungsbereich konsequent in seine Unternehmensstrategie eingebaut hat. Darum ist der Macintosh weltweit schon lange der Favorit an Schulen und Universitäten. Denn auf keinem anderen Computer laufen über 5'000 Programme, die alle die gleiche Symbolik benützen. Ausserdem liest und beschreibt jeder Macintosh MS-DOS-, Windows- und OS/2-Disketten und findet in jedem Netzwerk sofort Anschluss. Und mit unserer Schulpflege, dem Apple Education Team, sind wir allen anderen Computerherstellern noch einmal eine Länge voraus.



Apple

ISSN 0259-353X

**DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER**

BOETTCHER Wolfgang, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Universitätsstrasse 150, D-44780 Bochum. - BREMERICH-VOS Albert, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ruetheallee 46, D-71634 Ludwigsburg. - ERNST Gertrud, Seminarlehrerin, Baslerstrasse 33, 5222 Umnikon. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - HÄNSEL Dagmar, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 100134, D-33501 Bielefeld 1. - HARTER Andreas, Dr., Dozent für deutsche Sprache und Literatur an der Hochschule St. Gallen, Hochschule St. Gallen, Gatterstrasse 1, 9010 St. Gallen. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HOLLENSTEIN Armin, lic. phil., Universität Bern, Sekundarlehramt, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - LORETZ Peter, Bündner Lehrerseminar, Plessurquai 63, 7000 Chur. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - SIEBER Peter, Dr. Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistrasse 74/76, 8001 Zürich. - SITTA Horst, Prof. Dr., Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistrasse 74/76, 8001 Zürich. - SPINNER Kaspar H., Prof. Dr., Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Universität Augsburg, Universitätsstrasse 10, D-86135 Augsburg. - WEISSKOPF Traugott, Prof. Dr., Stengelbacherstrasse 11, 4800 Zofingen. - WERLEN Erika, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL, Bildungszentrum, 4800 Zofingen. - WYRSCH Arnold, lic. phil., Didaktikdozent, Didaktikum, Institut für Bezirkslehrerinnen- und Bezirkslehrer-Bildung, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel. - ZINGG Claudio, lic. phil., Junglehrerberater, Naglerwiesenstrasse 5, 8049 Zürich.