



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Schule und Lehrerrolle neu denken:
Rückblick auf den 1. Jahreskongress der
SGL/SSFE

Neuer Lehrstuhl für Pädagogik an der
Universität Zürich

Anmerkungen zur "neuen Lernkultur" und
zur Geschichte der Projektmethode

12. Jg. Heft 1/1994

NFP 33: Ausgewählte Forschungsprojekte



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 12

HEFT 1

MÄRZ 1994

ISSN 0259-353X

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

Herausgeberin

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Präsident: Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramtes der Universität Bern,
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E.

Redaktion

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

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

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

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

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

Typoskript und Layout (Schreibbüro BzL)

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

Inserate und Stellenanzeigen

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

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können beim Schreibbüro BzL bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der drei Redaktoren schicken (Adressen siehe
oben).

Abonnementspreise

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

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern. Bereits
erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E. 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

Editorial	<i>Heinz Wyss, Peter Füglistner</i>	3
Schwerpunkt:	1. Jahreskongress SGL/SSFE	
Kongressbericht SGL/SSFE	<i>Heinz Wyss</i> Die Lehrerbildung neu denken Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE vom 19./20. November 1993 in Bern	5
Lehrerrolle im Wandel	<i>Kurt Reusser</i> Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur"	19
Neuer Pädagogik- Professor	Der Inhaber des neuen Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich stellt sich vor	38
Neue Lernkultur	<i>Hermann J. Forneck</i> Schule öffnen - für welche Wirklichkeit? Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur"	40
Projektmethode	<i>Heinz Rhyn</i> Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode	51
Nationales Forschungs- programm NFP 33	Nationales Forschungsprogramm NFP 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme Ausgewählte Projekte	
	<i>Uri Peter Trier</i> Das NFP 33, ein Kurzportrait	63
	<i>Erich Ramseier, Urs Moser, Kurt Reusser, Peter Labudde, Alex Buff</i> Schule, Leistung und Persönlichkeit (TIMSS+)	67
	<i>Fritz Oser, Jürgen Oelkers</i> Die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerausbildung	73
	<i>Rudolf Künzli</i> Von der Lehrplanung zur Lernorganisation	77
	<i>Alexander Grob</i> Schulalltag und Belastung von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen	81
	<i>Charles Landert</i> Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz	83
	<i>Otto Stern</i> Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I	86
	<i>Christopher Szaday, Bernard Favre, Xaver Büeler</i> Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum	89
Bildungsforschung	Aus der Bildungsforschung	92

Langzeitfortbildung	<i>Martin Straumann</i> Abstand nehmen vom Schulalltag - Gedanken zur Langzeitfortbildung	95
Preisverleihung	<i>Basil Schader</i> Marianne Sigg, Preisträgerin 1993 der Peter-Hans-Frey- Stiftung	98
Veranstaltungs- berichte	<i>Marlis Küng</i> Methoden der Erwachsenenbildung WBZ-Kurs, 26-30.7.1993 in Hertenstein/LU	100
	<i>Fritz Schoch</i> Grammatik - wann? was? wozu? wie? Deutschdidaktiktagung, 10.11.1993 in Rorschach	101
	<i>Arnold Wyrsh</i> Gedankenaustausch zu Langzeitkursen, 15.11.1993 in Aarau	103
	<i>Beat Trottmann</i> Nein zum LQS - Ja zum FQS. Medienkonferenz des LCH, 11.2.1994 in Olten	104
Buchbesprechungen	<i>Hermann J. Forneck</i> BERNER, Hans (1992) Aktuelle Strömungen in der Pädagogik	106
	<i>Fritz C. Staub</i> BROMME, Rainer (1992) Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens	107
	<i>Max Röthlisberger</i> KAHN, Gérard (1992) Janusz Korczak und die jüdische Erziehung	110
	<i>Johannes Gruntz-Stoll</i> PALLASCH, Waldemar u.a. (1993) Das Kieler Supervisionsmodell (KSM)	112
Zeitschriftenspiegel		113
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	115
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	117
Kurznachrichten		121
SGL-Teil	Brief des Präsidenten	125
	Adressen der Vorstandsmitglieder	126
	SGL-Mitgliederversammlung 1993/Protokoll	127
	Reglement über die Herausgabe der BzL	130
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Es ist in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* seit langem Usus, die neu ernannten Inhaber erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle - hoffentlich demnächst auch Professorinnen -, die an den deutschschweizerischen Universitäten ihre Lehrtätigkeit aufnehmen, einzuladen, sich den Leserinnen und Lesern persönlich vorzustellen. Unser Redaktionskollege *Kurt Reusser* ist seit dem 1. April 1993 am Pädagogischen Institut der Universität Zürich Inhaber des neugeschaffenen Extraordinariats für Pädagogik mit Berücksichtigung der Pädagogischen Kognitionspsychologie und der Didaktik. Er kommt unserer Einladung, sich mit bio-bibliographischen Angaben in seiner neuen Funktion vorzustellen, in diesem Heft nach. Er nennt die Stationen seines Werdegangs und zeigt die spezifische Ausrichtung seiner Arbeiten auf, die Schwerpunkte seiner Forschung und Lehrtätigkeit. Damit und mit der Liste seiner Publikationen gibt er sich als Universitätslehrer zu erkennen, dessen Interesse den Denkprozessen, dem Verstehen, dem Problemlösen, dem Lernenlernen, kurz, der kognitiven Entwicklung und der Wissensbildung gilt. Seine Hinweise auf die Lehrveranstaltungen im zurückliegenden Winter- und im laufenden Sommersemester konkretisieren seine Arbeitsbereiche.

Expliziter, als diese Angaben es zu leisten vermögen, dokumentiert sich seine Forschungstätigkeit anhand der Texte, die er im Laufe der Jahre als Redaktor der *Beiträge zur Lehrerbildung* geschrieben und in diesen Heften publiziert hat. Besser noch als seine umfangreichen anderen Publikationen weisen sie den Praxisbezug und die Handlungsorientiertheit seiner Forschung aus. Diese stützt sich auf eine mehrjährige Unterrichtstätigkeit als Primarlehrer, als Lehrerbildner und als Mitarbeiter von Hans Aebli, nach dessen Emeritierung und zu frühem Tod als interimistischer Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern. Eine gleiche Nähe zur Profession der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich seinen "kognitionspädagogischen Anmerkungen zur 'neuen Lernkultur'" entnehmen. Wir geben sein Referat "Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken", das *Kurt Reusser* am 20. November 1993 an der Universität Bern anlässlich des ersten Jahreskongresses der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* gehalten hat, im Wortlaut wieder.

Wir Redaktionskollegen freuen uns über die Berufung von *Kurt Reusser* an die Universität Zürich und sind dankbar, dass er auch in seiner neuen Stellung als Universitätslehrer der Redaktion der *Beiträge zur Lehrerbildung* als kompetenter Kollege und engagierter Mitarbeiter die Treue hält.

An die 300 Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrkräften haben sich am 19. und 20. November 1993 zum ersten Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengefunden. Der von *Heinz Wyss* verfasste Tagungsbericht beschränkt sich auf die Darstellung und Besprechung des Referates von *Hartmut von Hentig* und auf die diesem Vortrag und demjenigen von *Kurt Reusser* folgenden Gespräche sowie auf einen Hinweis zu den Ateliers, in deren Rahmen aktuelle Entwicklungs- und Reformprojekte vorgestellt und diskutiert wurden. Das hat seinen Grund darin, dass wir wohl - wie erwähnt - das Referat des zweiten Kongress-tages publizieren können, jedoch über den Text von *Hartmut von Hentig* nicht verfügen. Er stimmt übrigens über weite Teile wörtlich mit Ausschnitten aus seinem Buch "Die Schule neu denken" (München / Wien 1993) überein und soll in der "Deutschen Schule" veröffentlicht werden.

In seinem Beitrag "Schule öffnen - für welche Wirklichkeit?" geht *Hermann Forneck* dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und der sogenannten "neuen Lernkultur" nach. Er vertritt die Auffassung, dass die im Bereich des schulischen Lernens zu beobachtenden didaktisch-methodischen Reformen, wie sie sich bei-

spielsweise in den "erweiterten Lehr- und Lernformen" konkretisieren, nicht lediglich eine Fortsetzung der Modernisierung von Schule und Unterricht darstellen, sondern - im Sinne von *Ulrich Beck* - in einer "reflexiven Modernisierung" begründet sind, d.h. in einem Erneuerungsvorgang, durch den die grundlegenden Strukturen der Moderne selbst verändert werden.

Bei Gelegenheit der Publikation dieses Aufsatzes gilt es an dieser Stelle eine weitere Wahl an die Universität Zürich anzuzeigen: *PD Dr. Hermann Forneck* ist auf Beginn des laufenden Sommersemesters zum Assistenzprofessor für Erwachsenenbildung / Weiterbildung gewählt worden. *Hermann Forneck* war seit 1982 in der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich tätig. Als Lehrerbildner hat er wiederholt für die *Beiträge zur Lehrerbildung* geschrieben. Wir gratulieren ihm zu seiner Ernennung.

Die Forschungsphase des *NFP 33* - des Nationalen Forschungsprogramms zur "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technischen Entwicklung und der Probleme der mehrsprachigen Schweiz" ist angelaufen. In Anbetracht der hohen Komplexität der Sachverhalte und der zu untersuchenden Prozesse hat die Projektplanung der Programmleitung viel Zeit in Anspruch genommen. Über die Genese des Ausführungsplans berichtet *Uri Peter Trier*, und einige Forschungsgruppen stellen in diesem Heft ihre Teilprojekte vor. Sie gliedern sich in zwei Hauptbereiche: (i) Die Wirksamkeit von Lernprozessen: schulische Sozialisation, Lernbedingungen, Lernmotivation, Lernerfolg (13 Projekte), (ii) die Wirksamkeit von Bildungssystemen: Systembeschreibung, -analyse, -evaluation, Systemwandel (15 Projekte).

Beschrieben werden im vorliegenden Heft die Projekte

- Schule, Leistung und Persönlichkeit (schweizerischer Beitrag zur "Third International Mathematics and Science Study" (TIMSS+),
- die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerausbildung,
- Von der Lehrplanung zur Lernorganisation,
- Schulalltag und Belastung von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen,
- Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum,
- Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I,
- Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz.

Heinz Wyss, Peter Füglistner

Die Lehrerbildung neu denken

Bericht über den Jahreskongress der SGL/SSFE vom 19./20. November 1993 in Bern

Heinz Wyss

Erstmals hat die neu gegründete Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL (Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants SSFE) ihre auf einen Bestand von 472 angewachsenen Mitglieder zum Jahreskongress eingeladen.

Der vorliegende Tagungsbericht würdigt im besonderen das eine Hauptreferat von Hartmut von Hentig "Die Schule und die Lehrerbildung neu denken", während das zweite Hauptreferat von Kurt Reusser "Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken" in leicht gekürzter Fassung in diesem Heft abgedruckt ist. Das hat seinen Grund: Zum einen stützt sich Hartmut von Hentig in seinen Ausführungen weitgehend auf den kurz vor Kongressbeginn erschienenen Titel "Die Schule neu denken" (Hanser, München/Wien 1993), so dass, wer referiert, was er in seinem Vortrag darstellt, nicht umhin kommt, zugleich auf sein Buch einzugehen; zum andern haben Abklärungen ergeben, dass die Herausgeber der "Deutschen Schule" die Alleinrechte zur Veröffentlichung des zu früherem Zeitpunkt andernorts gehaltenen Tagungsreferates geltend machen.

Der Rückblick auf den Kongress kann im übrigen nur verknappt wiedergeben, wie sich in "Beispielen aus der Praxis" konkretisiert, was das Nachdenken über die Bildungsaufgabe der Schule und ihre neue Lernkultur an Veränderungen erwirkt hat. Desgleichen können Neuentwicklungen in der Lehrerbildung, ihre neue Zielorientierung und ihr didaktischer Gestaltwandel zufolge eines veränderten Verständnisses der Lehrerrolle, nur zusammenfassend erwähnt werden. Zu Gesprächen über aktuelle Reformen und innovative Projekte im Bereiche der Schulentwicklung sowie der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte haben die "Ateliers" im Rahmen der Kongressarbeit Raum gegeben. Über den Verlauf und die Ergebnisse der Mitgliederversammlung mit ihren statutarischen Geschäften informiert das Protokoll im SGL-Teil dieses Heftes.

Der erste Jahreskongress der SGL/SSFE hat weitherum Resonanz gefunden. Das positive Echo ermutigt zu weiteren Aktivitäten der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und verstärkt das Bedürfnis, Probleme, die der Kongress aufgrund eines unterschiedlichen Bildungs- und Wissenschaftsverständnisses im Gespräch aufgedeckt hat, zu formulieren und im weiterführenden Diskurs anzugehen.

1. "Ein guter Anfang"

Da keiner der Räume an der Universität Bern, die die Organisatoren des ersten Jahreskongresses der SGL/SSFE als Versammlungsort vorgesehen hatten, ihre Zahl zu fassen vermochte, sind sie in der Berner Pauluskirche zusammengekommen: all die in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Fachbereiche und Schultypen Lehrenden. Mit Stolz und Genugtuung konnte der Präsident der SGL/SSFE, *Hans Badertscher*, in seiner Eröffnungsansprache feststellen, "dass wahrscheinlich in der Schweiz noch nie so viele Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aus den unterschiedlichsten Lehrerbildungsbereichen und den verschiedenen Regionen ... in *einem* Raum versammelt waren".

Nomen est omen

Was somit äusseren Umständen zuzuschreiben ist, mag sich für die SGL/SSFE als gutes Omen erweisen, lässt der Kirchenraum doch an den Apostel und Lehrer denken, dessen Namen er trägt. Der energisch und planvoll Wirkende hat mit beharrlicher Kraft eine Lehre verkündet, die er nicht als abgehobene, spekulative theologische Glaubens- und Denkwelt, sondern im Eingehen auf die jeweilige Situation im Dialog mit den Gemeinden entwickelt hat. Das kann im Zuge der Konzeptualisierung einer im wesentlichen für alle Kategorien von Lehrkräften in der Professionalisierung ihrer Wissens-, Verstehens- und Handlungskompetenzen gleichwertigen, vermehrt rekurrent gestalteten Ausbildung auch der Weg der SGL/SSFE und der vielen sein, die sich als ihre Mitglieder verbunden und durch ihre Aufgabe der Lehrerbildung verpflichtet wissen.

Übrigens lässt die Tagung in der Berner Pauluskirche auch an jene andere Pauluskirche denken, die im Jahre 1848 eine nach Einheit in der Vielfalt strebende vielköpfige Versammlung aufgenommen hat. Diese hat damals in idealem Elan mit beschwingtem Geist das Recht für sich in Anspruch genommen, sich selbst eine Verfassung zu geben. Ihre Bewegtheit hat die Regierenden mitgerissen, und, wo sie gezögert haben, ist sie über sie weggegangen. Etwas von diesem einstigen Schwung und Willen zum Aufbruch könnte auch die Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrenden beseelen, wobei unser Handlungsziel in der Lehrerbildung bei allem Streben nach einem vermehrten und koordinierten Miteinander nicht das der nationalen Einigung von damals ist. Diese hat auch zu unheilvollen, damals nicht voraussehbaren Entwicklungen geführt. Darum ist gleichzeitig zu bedenken, dass heute in jener anderen Pauluskirche der Goethepreis der Stadt Frankfurt und der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen werden. Das kann für die Anliegen der SGL/SSFE eher bedeutsam sein.

"Die Ideen sind die Grundlage aller Erkenntnis, der theoretischen wie der praktischen." (*Plato*)

Vom Denken ist im Begrüßungswort des Präsidenten der SGL/SSFE die Rede. Vom Betroffensein auch und von einem Leitbild der Lehrerbildung, von dem niemand sagen kann, es sei nicht Anlass, zu überdenken, was ist, und das neu Gedachte zu verwirklichen. Dazu *Hans Badertscher*:

Die Ideen

Zwei Übergänge seien es, belehrt uns der alte Plato, die den Menschen blenden, ihn für eine gewisse Zeit der vollen Sehkraft berauben: der abrupte Eintritt aus der Dunkelheit in das Licht und der umgekehrte Schritt vom Licht in die Dunkelheit. Beides könne sich im Bildungsprozess ereignen. Beim Austritt aus der von einem flackernden Feuer schummrig beleuchteten Höhle der Meinungen und Täuschungen in die Helle und Wärme der Welt der zeitlosen Ideen und wiederum bei der Rückkehr aus der Welt des Urbildlichen in die Höhle des Alltages.

Das Denken

Zur Klarheit der Ideen aber führt nur das Denken. Sogenanntes Wissen, das man nicht mehr zu wissen braucht, weil es geordnet elektronisch gespeichert und abrufbar ist, taugt dazu nicht.

Das Betroffensein

"Die Lehrerbildung neu denken": Wir sind nicht hier, um schnelle Meinungen über pädagogische Oberflächenreformen oder oberflächliche Reformpädagogik auszutauschen. Das Beste, was uns in diesen Tagen widerfahren könnte, wäre eine Helle der Ideen, welche uns in den kommenden Monaten zur allmählichen Anpassung unserer geistigen Sehkraft zwingen würde. Ziel und Erwartungen sind hoch gesteckt. Man könnte sie, angelehnt an Max Frisch, auch anders formulieren: Die wesentliche pädagogische Frage unserer Zeit so stellen, dass sie uns nicht mehr loslässt.

Ein nationales Lehrerbildungskonzept - vor zweihundert Jahren

Das in der historischen Rückblende einzige umfassende Lehrerbildungskonzept mit nationaler Reichweite hat vor knapp zweihundert Jahren ein gewisser Philipp Albert Stapfer vorgelegt. Dieser einzige Erziehungsminister, den die Schweizerische Eidgenossenschaft je gekannt hat, sah nach einer umfangreichen, bis heute nur bruchstückhaft ausgewerteten "Enquête" eine Lehrerbildungsstätte für die Schweiz vor, nämlich ein schweizerisches Lehrerseminar. Er wollte damit "die Schulen radikal verbessern, sie den Händen der Kirche entreissen und den schädlichen Föderalismus gänzlich zerstören". Dazu kam es nicht; statt des helvetischen Föderalismus schaffte man den Minister ab.

Unterwegs zu einem gesamtschweizerischen Leitbild der Lehrerbildung, das ihre Standards verbindlich festlegt, zugleich jedoch eine föderalistische Ausgestaltung ermöglicht

Eben ist die Lehrerbildung in der Schweiz neu gedacht worden, und es liegen uns die Ergebnisse dieses Nachdenkens in den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" vor: ein föderalistisches Modell, das uns Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern das Nachspielen der Fabel vom Hasen und vom Igel, das wir in einigen Kantonen anlässlich von Lehrerbildungsreformen gelegentlich pflegen, gründlich austreibt. Keine einzige der heute existierenden schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen kann angesichts der Vorschläge ausrufen: Ich bin schon da!

2. "Lehrerbildung neu gedacht - nie ausgedacht"

Mit der Aufforderung zu verbindender, kantonübergreifender Zusammenarbeit leitet der Präsident der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Regierungsrat *Peter Schmid*, Erziehungsdirektor des Kantons Bern, seine Darstellung der gesamtschweizerischen Entwicklungstendenzen im Bereiche der Lehrerbildung ein. In dem Masse, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern und die Lebensumwelt unübersichtlicher wird, erwachsen der Schule und damit der Ausbildung der Lehrkräfte neue Aufgaben. Beide sind sie gesellschaftsabhängige "institutiones reformatae et semper reformandae". Was in ihrer prozesshaften Entwicklung neu gedacht ist, will stets weiter bedacht sein.

Dabei ist im Sinne eines kooperativen Föderalismus ein Konsens bezüglich der Grundstrukturen etwa darin zu suchen, dass eine berufliche Lehrerausbildung, die den Anforderungen, die an sie gestellt sind, heute wie morgen genügen will, eine breite und vertiefte Allgemeinbildung voraussetzt. Sie muss sich die Erkenntnisse der Wissenschaft so weit zunutze machen, dass sie die angehenden Lehrkräfte, gestützt auf ein fundiertes theoretisches Wissen, zur professionellen, pädagogisch-didaktischen Urteils- und Handlungsfähigkeit führt. Diese hohen Ansprüche bedingen die Zuordnung der Berufsausbildungen der Lehrkräfte aller Stufen zum Tertiärbereich.

Eine auf diese konzeptuellen Perspektiven ausgerichtete Lehrerbildung schafft die Voraussetzung zur gegenseitigen interkantonalen (später wohl auch internationalen) Anerkennung der Diplome und zur Realisierung einer beruflichen Freizügigkeit der Lehrpersonen.

Dies sind nach den Worten ihres Präsidenten die Zielsetzungen der anzustrebenden Innovationen in der Lehrerbildung aus der Sicht der EDK. Es müssten auch die der SGL/SSFE sein.

3. Die Schule und die Lehrerbildung neu denken

Hartmut von Hentig nimmt im Vortrag des ersten Kongresstages auf, was, ausgreifender und umfassender behandelt, Gegenstand seines Buches "Die Schule neu denken" (Hanser, München/Wien 1993) ist. Das Tagungsreferat, in Bern zum zweitenmal gehalten, wird in der Zeitschrift "Deutsche Schule" publiziert.

"Man muss zuerst wissen, was die Schule tun und sein soll, bevor man die Lehrer dazu ausbildet."

Über Schule und Lehrerbildung gelte es genau nachzudenken, auch müsse von ihrer beiden Beziehung zueinander die Rede sein: "von dem schwierigen Verhältnis zwischen der handelnden Schule und der wissenschaftlichen Lehrerbildung".

Hartmut von Hentig gliedert seine Ausführungen in drei Teile:

(i) Er fragt zunächst danach, wieweit und unter welchen Voraussetzungen die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre im Handlungsraum der Schule wirksam ist bzw. wieweit die derzeitige wissenschaftsorientierte Lehrerbildung auf die Bedürfnisse der Praxis eingeht - oder sich von ihr entfernt.

(ii) Sodann wendet er sich dem "Hauptgegenstand" seines Nach- resp. Vor-Denkens zu: den "gut und neu gedachten Grundvorstellungen von Schule", einer Schule, die ihren Sinn und ihre Aufgabe in Anbetracht der um sich greifenden Veränderungen in einem schwierig gewordenen sozialen Umfeld neu finden muss.

(iii) Schliesslich äussert er skizzenhaft erste Gedanken zum Entwurf einer Lehrerbildung, die "stimmig" auf diese neu gedachte Schule vorbereiten müsste. Freilich lässt er sich in seinem Referat (wie auch in seiner jüngsten Buchpublikation) weit weniger vertiefend auf die neu zu denkende Lehrerbildung ein als auf die Schule. Das hat damit zu tun, dass man - wie *von Hentig* sagt - "zuerst wissen muss, was die Schule tun und sein soll, bevor man die Lehrer dazu ausbildet".

3.1 Die Erziehungswissenschaft als "ancilla" der Lehr- und Lernkunst

Was am zweiten Kongresstag im Gespräch thematisiert wird und Kontroversen auslöst, ist die Überzeugung des Referenten, dass "die Erziehungswissenschaft keine Grundlagenwissenschaft ist, es nie war und nie sein wird, dass sie vielmehr der Praxis dient" - ihr zu dienen habe, dass sie "ancilla" der Praxis, "Magd" der Lehr- und Lernkunst sei. Diese bedürfe der Kritik und Hilfe durch eine umfassende, blosser Didaktik überschreitende Denkleistung. Eine dienende, das Tun erhellende Aufgabe habe die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre in der Lehrerbildung, in der Familienziehung, in der Sozialpädagogik, in der Schule, kurz: überall, wo Menschen voneinander etwas lernen. Den Berufsstand der Erziehungswissenschaftler gebe es nur, weil es Schulen gebe. Die Wissenschaft solle der Schule helfen, ihre Probleme zu

bewältigen. In der Ausbildung der Lehrkräfte sei das Praxisfeld auszuleuchten und es sei ins Bewusstsein zu heben, welches die beruflichen Probleme sind, die sich einer Lösung als bedürftig erweisen. Zugänglich seien freilich nur diejenigen Probleme, für die die Wissenschaft zuständig sei. Ihre Klärung und Lösung setze voraus, dass sie sich mit den Methoden der Wissenschaft erfassen und bearbeiten lassen.

Wie sich ein solches Leitkonzept einer der Praxis dienstbaren Erziehungswissenschaft in die Ausbildungswirklichkeit umsetzen liesse, exemplifiziert *Hartmut von Hentig* anhand des Bildungsprogramms der Universität Bielefeld, dessen Ziel es war, nicht eine andere Erziehungswissenschaft zu lehren, wohl aber die Erziehungswissenschaft in die Lage zu versetzen, ihrer eigensten Aufgabe dadurch besser gerecht zu werden, dass sie von den Problemen der Praxis ausgeht und durch ihr Fragen, ihre Hypothesenbildung und ihre Lösungsmodelle den Studierenden in der Lehrerausbildung ein Kontextbewusstsein erschliesst, ihre Kritikfähigkeit fördert und so zur Klärung und Bewältigung berufsrelevanter Probleme beiträgt.

Wenn diese Ziele erreicht werden sollen, müsse die Wissenschaft über ein eigenes Beobachtungs- und Experimentierfeld verfügen. Nur so könne sie sich auf die Praxis einlassen, wie sie ist und wie sie sein könnte. In Bielefeld ist mit der Laborschule eine solche Beobachtungsmöglichkeit gegeben. Dank ihren Praxiszugängen könnte die pädagogische Forschung und ihre Lehre einer verstehens- und handlungsorientierten Lehrerausbildung dienstbar sein. Das bedinge freilich, dass sich die erziehungswissenschaftlichen Forschungs-, Lehr- und Lerninhalte auf diejenige Bereiche konzentrieren, die für die Lehrerbildung relevant sind. Zugleich müsste das Lernen in der Lehrerbildung forschend vor sich gehen.

Drei Schwerpunkte sind für dieses Bildungsprogramm mit seinen weitgesteckten Zielen kennzeichnend:

- (i) Die Curriculumentwicklung: "Es sind die Lerngegenstände so zu wählen und anzuordnen, dass sie gut und gern gelernt werden und dem Zwecke der Beherrschung der sachlichen Voraussetzungen des Unterrichtens dienen".
- (ii) Die Beobachtung und Analyse des Lernvorgangs in der Schule. Ihr Ziel: das Verstehen der psychischen, sozialen und organisatorischen Voraussetzungen des Lernens in der Schule.
- (iii) Das Nachdenken über die Anlässe und Verfahren sowie die Kontrolle von Veränderungen in Erziehung und Bildung, das Nachdenken also über die philosophischen, geschichtlichen und politischen Voraussetzungen des Lernens in Schulen.

Es sei anders gekommen, gesteht *Hartmut von Hentig*. Der ehrgeizige Entwurf war zum Scheitern verurteilt. Dennoch greift *Hartmut von Hentig* auf das einst idealiter gedachte Modell zurück. Das deshalb, weil das Grundanliegen, Erkenntnis durch Praxis, das Handeln aus der Selbstreflexion über das Handeln entstehen zu lassen, in der Lehrerausbildung nach wie vor das studienbestimmende Prinzip sein müsste und weil Forschung und Schule allen Widerständen zum Trotz zusammenzuführen seien. Er erinnert daran, dass in Bielefeld "Lehrer durch Erfahrung mit und durch wissenschaftliche Bearbeitung von ausgebildeten Schwierigkeiten des künftigen Berufes auf diese vorbereitet werden sollten. Wissenschaftler sollten an der Laborschule und am Oberstufenkolleg selber wichtige Erfahrungen mit heutigen Kindern und Jugendlichen, mit heutigen Schulanforderungen und Schulsituationen, ja, auch mit heutigen Eltern machen."

Warum hat sich dieses zukunftsweisende pädagogische "Klinikum" nicht realisieren lassen? Welche Umstände haben die Perpetuierung der Rollenteilung von Wissenschaft und Praxis erzwungen? Zu vermuten ist, dass sich auch in Bielefeld ein Wissenschaftsverständnis durchgesetzt hat, das sich nicht auf die Praxis einlässt, weil sie "das

Kleingearbeitete, gar das Kleingestrickte" ist, das, was "nicht wissenschaftlich ist" (*Manfred Bönsch*: Die Praxiskomponente in der Lehrerbildung. Vervielfältigung 1993). Ein Um- und Neudenken ist offensichtlich nötig, wenn wir die Spanne zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Anwendung, zwischen Belehrung und Erfahrung überbrücken wollen, und das im Hinblick auf die Gestaltung einer "neuen Schule" wie in der Ermittlung der Perspektiven einer "neuen Lehrerbildung", deren Grundintention es sein muss, "mit Hilfe der dialektischen Lernprozesse ein eigenes Handlungskonzept zu entwickeln, in dem sich Praxiserfahrungen und Theoriereflexion wechselseitig ergänzen und korrigieren" (*Manfred Bönsch* ebd.). Wenn es so etwas wie eine kopernikanische Wende in der Lehrerbildung geben sollte, dann könne es - meint *Hartmut von Hentig* - nicht so sein, wie die Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung dies vorgeben. Sie fordern, dass die Lehrerbildung zu dem passe, was in den Schulen heute schon an Richtigem geschehe. Wie es sein könne, fragt *von Hentig*, dass sich an der "falschen Schule" messen lasse, was an ihr richtig sei. Da gebe es nur eins: die Schule als erstes neu denken. Nur wenn die Schule in einer anderen "Kunstfigur" gedacht sei, werde sich auch die Lehrerbildung verändern lassen.

3.2 Wir brauchen eine neue Schule und haben sie nicht

In seinem zweiten Referatsteil folgt *Hartmut von Hentig* den gedanklichen Hauptlinien seines Buches "Die Schule neu denken".

Die Versäumnisse und Schwächen der Schule

Hentigs Kritik an der Schule, die wir haben, die wir jedoch nicht fortsetzen, sondern neu denken wollen, setzt an beim Missverhältnis von Lernaufwand und Lernerfolg. Er stellt fest, dass eine Schulbildung, die nicht Lebenserziehung ist, "die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig" entlasse, die meisten insbesondere "ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen". Weil sich diese Schwäche deutlich manifestiere und weil Absicht und Ergebnis des schulischen Lehrens und Lernens weit auseinanderklafften, sieht sich *Hartmut von Hentig* veranlasst, die Schule auf eine andere Grundfunktion hin umzudenken und aufgrund der Ergebnisse dieser "Denkübung" ihre Veränderung zu fordern.

Zeichen der Zeit

Wörtlich seinem Buchtext folgend, geht er zunächst auf beunruhigende Zeiterscheinungen ein, die Symptome einer kranken Gesellschaft sind: die Gewalt unter Jugendlichen, die Ausschreitungen gegen Minderheiten, die Politikverdrossenheit der Bürgerinnen und Bürger, die den Glauben an die Politik verloren haben und sich von der *polis* abwenden, die Lebenslügen der Erwachsenen und ihr unehrliches Verhältnis zu der heranwachsenden Generation. Selbstzweifel und Mutlosigkeit der Pädagogen hätten die Schule auf das reduziert, was sie, ohne ein Wagnis einzugehen, könne: das Vermitteln der Kulturtechniken. Die Schule, die als Erziehungs- und Bildungsinstitution des Gemeinwesens auf die Zeichen der Zeit antworten müsste, gehe an den bedrängenden Problemen unserer Zeit vorbei. Sie verkomme "zu einem Gemischtwarenladen für nützlich erscheinende Kenntnisse und Fertigkeiten". Ihre Aktivitäten hätten sich verselbständigt. Die Lerninhalte und Lernvorgänge der Schule gingen an der Aufgabe vorbei, "Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewussten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben", kurz: "der näch-

sten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden". Die Schule sei in dieser Sicht der Dinge nicht, was sie sein sollte, "an embryonic society" (John Dewey).

Hentig nennt all diese Zeichen der Zeit "Schlechte Nachrichten". Er meint, es könnte sein, dass diese "uns zu einer besseren Einsicht verhelfen als alle Heilsbotschaften und kritischen Alternativen, alle Analysen und Prognosen, alle Schulversuche und Reformpläne der letzten drei Jahrzehnte zusammen".

Wie kommt die Schule mit den sich wandelnden Bedingungen des gesellschaftlichen Umfeldes zurecht?

In einem zweiten, mit "Schwierige Veränderungen" betitelten Schritt zeigt Hartmut von Hentig, dass "die Kinder und Jugendlichen heute in einer Welt aufwachsen, die sich in elementaren Merkmalen von der ihrer Eltern und Lehrer unterscheidet".

Welches sind die kennzeichnenden Veränderungen? Und warum setzen wir uns ihnen aus, ohne zu ihnen Distanz zu wahren, eine Distanz, die allein das Nachdenken über sie ermöglichen könnte?

Da ist als erstes vom *Fernsehen* die Rede. Das Fernsehen habe manches verändert: "das Verhältnis von Bürger und Öffentlichkeit, das Verhältnis von primärer und sekundärer Erfahrung, von eigener Wahrnehmung und Wirklichkeit aus zweiter Hand", auch "das von Vorstellung und Handeln". Zur Schule, deren Auftrag es ist,

- die Wahrnehmung zu schärfen,
 - das Verstehen durch Vergleich, durch Unterscheidung und durch gegenseitige Mitteilung zu lehren,
 - zur Erkenntnis zu führen durch das Ordnen der Vorstellungen,
 - das Erkante zu prüfen, zu begründen, zu werten,
 - zu lehren, allein und mit andern verantwortlich zu handeln,
- finde sich in einem offenen Gegensatz zum Fernsehen.

Desgleichen der *Computer*. Er ersetze und vernichte Bildung, weil er Wissen auf Information reduziere. Dieses gespeicherte Wissen entziehe sich der Überprüfung und damit der Frage nach seinem Sinn. Der Computer veranlasse "als Produkt der instrumentalen Rationalität" zur "Flucht vom Denken ins Wissen". Es werde "Sokrates in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts abgeschafft".

Die *Europäische Union* bestimme zunehmend und imperativ die politischen Strukturen ihrer Mitgliedstaaten und erwirke eine organisatorische Angleichung, ohne dass diese Entwicklung ein Bewusstsein der Gemeinschaft der europäischen Völker schaffe und Fremdheit überwinde.

Wir leben in einer *multikulturellen Gesellschaft* "wider Willen". Diese kenne keine Mitsprache aller und damit keine Gleichheit. Das widerspreche den Grundprinzipien der Demokratie, weil es die Ausübung von Herrschaft über die geteilten Gruppen der Zugewanderten aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit verschiedener Sprache und Kultur bedeute.

Irrationalismus und Fundamentalismus seien Zeichen dafür, dass es keine Verständigung gebe über die Grundfragen des Seins: Dies sei das Kernproblem unserer Zivilisation.

Die wachsende *Arbeitslosigkeit* und die *Ausdehnung der arbeitsfreien Zeit* schaffen neue Lebensbedingungen. Zugleich ändert sich der Altersaufbau der Gesellschaft. Beides müsse einen Wandel der Funktion der Schule erwirken, die in der Leistungsge-

sellschaft die Schule der Leistung war und die in der Postmoderne unter anderen Bedingungen ihrer soziopädagogischen Zielsetzung vermehrt gerecht werden müsse.

Von all den genannten Veränderungen und Problemen der Lebenswirklichkeit nehme die Schule jedoch kaum Kenntnis. Sie stehe abseits, sei abgelöst von den sich wandelnden Realitäten, und, wo diese in die Schule Eingang fänden, geschehe es unbeachtet, wie sich dies etwa am Beispiel des Einsatzes des Computers als Lernhilfe in der Grundschule belegen lasse.

Die Schule werde nicht ignorieren können, wie sich die Welt, die auch die ihre ist, verändert. In den elektronischen Medien etwa sei ihr ein Konkurrent erwachsen. Sie müsse sehen, wie sie mit ihm zurechtkomme, und darüber nachdenken, inwieweit die technologischen Errungenschaften und neuartigen Kulturtechniken ihren Auftrag und ihre Rolle verändern.

Die Schule verbessern, verändern, neu denken

Die Schule verbessern heiße "sie zu dem machen oder befähigen, was sie ihrer Bestimmung nach sein und leisten soll". Dies wollen - sagt *Hartmut von Hentig* - bedinge die Veränderung der Schule. Wenn die bestehenden Verhältnisse keine Verbesserung zuließen, seien durch ihre Veränderung vorerst die Voraussetzungen zu schaffen, aufgrund derer eine Verbesserung möglich sei. Zudem könnten sich Veränderungen aufdrängen, wenn sich die äusseren Verhältnisse geändert hätten und es sich für die Schule als notwendig erweise, sich diesen anzupassen.

Während Verbesserungen und Veränderungen der Schule von dem ausgehen, was sie in ihrem Sosein unzulänglich oder nicht leistet bzw. falsch macht, müsse, wer die Schule neu denken wolle, Abstand nehmen von dem, was sie war und ist. Vergleichbar demjenigen, der einen hohen Berg besteige und so sein Blickfeld weite, müsse die Sicht dessen, der Schule neu denke, weit und umfassend sein. Es gelte die Schule von höherem Standort, vom "Pädagogikon-Gebirge" herab, in einen weiten, also umfassenden und distanzierenden Blick zu nehmen und sie so zu sehen, dass alles Nebensächliche zurücktrete und die Sicht frei werde für das Wesentliche. Das lasse denn auch die verschiedenen Grundmuster von Schule erkennen, als da sind

- eine Schule, die sich als Lehranstalt versteht, an der man Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt;
- eine Schule, die sich als Schutz- und Schonraum vom Leben der Erwachsenen kunstvoll abtrennt;
- eine Schule, die ihre Schülerinnen und Schüler auf "ein vorgefasstes Bild oder fertiges Programm" festlegt (auf eine weltanschauliche Ausrichtung, auf Werte und Normen, Denkweisen, Einstellungen und Verhaltensmuster);
- eine Schule, die es sich zur Aufgabe macht, die Familie in der Erziehung der Kinder zu unterstützen;
- eine verwaltende, berechtigende, den Erfordernissen der Gesellschaft zuarbeitende Schule.

Alle diese Vorstellungen gäben keine Maßstäbe ab, aufgrund derer sich eine Schule neu denken lasse. Auch nicht die gelebte pragmatische Mischung all dieser Typen, wie sie in der Schulwelt üblich ist. Zu weit klafften in jedem Fall die Schule und die Lebenswirklichkeit, die Lerninhalte und die Lebensinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinander.

Die Schule: Lebensort und zugleich Lernort

"Die Schule ist nicht alles, doch ohne sie wäre vieles nichts". So war es kürzlich in der Zeitung zu lesen. Alles sein, kann und will sie nicht: das Leben der Kinder und Jugendlichen nicht auf das schulische Sein und Lernen einengen. Eines aber müsste sie sich zur Aufgabe machen: Lebensraum sein, in dem es sich in der Gemeinschaft leben lässt, "Brücke zwischen der kleinen Welt der Familie und der grossen der gesellschaftlichen Systeme". Die "Schule als Lebens- und Erfahrungsraum" - so *Hentig* -, müsse es mit den Lebensproblemen der Schüler und Schülerinnen aufnehmen, bevor sie deren Lernprobleme lösen könne. Sie sollte in ihrem Einbezogenheit in die Gesellschaft den Kindern und Heranwachsenden lebenswichtige Erfahrungen ermöglichen und sie lehren, in Gemeinschaft mit Unterschieden zu leben, diese wahrzunehmen, zu bejahen und auszuhalten. Lernen und Leben sind - wie in den Schulen der alten Zeit - nicht zu trennen.

Und doch: Auch als Lebens- und Erfahrungsraum bleibe die Schule eine Schule, "ein Ort, an dem wichtige Kenntnisse erworben, Fähigkeiten entwickelt und geübt, Vorstellungen geordnet", "die Menschen gestärkt, die Sachen geklärt" werden. Dazu gehöre, dass die Schule als Ab- und Inbild einer gelebten *polis* zur Politik erziehe: zum Gemeinsinn, zu "Vertrauen, Verlässlichkeit und Vernünftigkeit unter den Bürgern" und nicht zuletzt zur "Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt". So lasse sie ihre Schülerinnen und Schüler "den Zipfel einer besseren Welt erfahren".

3.3 Neue Lehrkräfte für eine neu gedachte Schule

"Lehrerbildung neu denken": so das Thema des ersten Jahreskongresses der SGL/SSFE; "Die Schule und die Lehrerbildung neu denken" das des Vortrags von *Hartmut von Hentig*. Von einer neugedachten Schule ist in diesem Zusammenhang ausführlich die Rede, ausführlicher noch in dem genannten Buch, auf das sich der Referent stützt - in "Stichworten" nur von einer neu zu denkenden Lehrerbildung. Das mag seinen Grund haben. *Hentig* kann und will der Schulentwicklung nicht mit einem Konzept der Lehrerausbildung vorgreifen. Seine These lautet: "Eine neue Lehrerbildung muss den Anforderungen der neuen Schule folgen".

"Die wirklich neuen Lehrer entstehen erst an der neuen Schule."

Hentig zeigt sich überzeugt, "dass man den neuen Lehrer für die neuen Schulen mit einiger Selbstverständlichkeit erst bekommen werde, wenn diese schon selber als Schüler in die neue Schule gegangen seien, also etwa in 20 Jahren". Diese These ruft in den Zuhörenden der Frage, wie denn die neue Schule entstehe. Wer setzt, was an der Schule neu gedacht ist, in die Bildungswirklichkeit um? Wer, wenn nicht ihre Lehrerinnen und Lehrer, soweit sie aufgrund ihres neuen Selbstverständnisses und ihrer gewandelten Berufsrolle darauf vorbereitet sind? Wer, wenn nicht die Lehrkräfte dank einer Ausbildung, die "stimmig", d.h. mit den Anforderungen der neuen Schule in Übereinstimmung ist? Sind nicht sie es, die allein den Wandel der Schule zum "Lebens- und Erfahrungsraum" erwirken? Wer sonst? Diese Fragen finden in *von Hentigs* Ausführungen (noch) keine Antwort.

"Wie entkommt man der überall wahrgenommenen Unstimmigkeit von Lehrerausbildung und Lehreraufgabe?"

Das Bild der zukünftigen Lehrerin, des zukünftigen Lehrers

Es sei falsch, denkt *Hentig*, die Kompetenz der Lehrpersonen als Verbindung des Wissens und Könnens zu definieren, wobei das Wissen dem Können voranzugehen habe. Erst gelte es, als Person "Vorbild, Ansporer, Beschützer" zu sein, die Neugier des Kindes zu wecken, seine Unfertigkeit zu achten, eine sensiblere, wachere, beobachtendere und verantwortungsvollere Haltung zu haben. Dazu hätten sich die Lehrpersonen das nötige Wissen und Können anzueignen. Dies im Bewusstsein, dass zum "Wissen" und "Können" das "Leben" und "Denken" treten müsse und dass "die Person des Lehrers sein bestes Curriculum" sei.

Woher kommen die neuen Lehrerinnen und Lehrer?

Die Antwort ist eindeutig: Von den Schulen kommen sie her, von Seminaren, Pädagogischen Instituten, Universitäten. Dort hat Lehrerbildung "vorwiegend sitzend, hörend, darüber redend stattgefunden" (Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung, S. 50). *Hentig* wünscht sich das anders: Wenn die Lehrenden das Leben, wie es ist, in die Schule einbringen wollen, müssen sie das Leben selber gelebt und nicht bloss auf Schulbänken gegessen haben. Sie sollten einen sozialen Dienst geleistet, andere Lebensweisen und die Arbeitswelt kennengelernt haben, kurz: im besten Fall in einer Zweitausbildung Lehrer werden, und das nach einer eingehenden berufsbezogenen Selbst- und Fremdbeurteilung ihrer Eignung während einer Probezeit.

Belehrung soll durch die Beteiligung ersetzt werden

Es gebe viele Orte und unterschiedliche Formen, die Fähigkeit zu entwickeln, zu beobachten und hinzuhören, auf andere einzugehen durch Vorzeigen, Vorbild und Beteiligung. An den traditionellen Institutionen der Lehrerbildung, die auf die "alte" Schule, also auf die Schule, wie sie ist, vorbereiten, bekomme man in Vorlesungen und aus Büchern gesagt, wie es "draussen" sei, in den Schulen. Dabei gelte es, mit Menschen umzugehen, zu lernen, mit ihnen zu leben. So etwa durch die Arbeit mit Personen, die nicht über das Wort belehrbar sind.

Kenntnisse und Fertigkeiten

An der neuen Schule, die sich - wie dargelegt - ebenso als "Lebensort" wie als "Lernort" versteht, erwerben die Lernenden selbstverständlich auch Wissen. Sie sollen erfahren, wie es zustande kommt, und Kenntnis davon haben, warum und nach welchen Kriterien es als Gegenstand des schulischen Lernens ausgewählt worden ist. Das bedingt, dass die Lehrpersonen selber über eine allgemeine Bildung verfügen, dass sie in ihrer Person vereinigen, was sich die Schülerinnen und Schüler anzueignen haben, und dass sie sich in einem Lernzusammenhang (was mehr ist als eine wissenschaftliche Disziplin) als Fachleute auskennen. Wenn die Schülererinnen und Schüler neben Wissen und Können vor allem zu sich finden und lernen sollen, in einer Gemeinschaft zu leben, wenn sie sich in der Gewohnheit üben sollen, nachzudenken und das eigene Denken wie das anderer zu prüfen, wenn sie lernen sollen, nach dem Sinn der Dinge zu fragen, dann setzt dies voraus, dass die Lehrenden dies ihrerseits können und tun, was voraussetzt, dass sie sich in ihrer Ausbildung darin schulen.

"Es ist schon schwierig genug, gute Lehrer zu bekommen, aber unmöglich, die schlechten loszuwerden."

von *Hentig* schliesst seine knappen Ausführungen zum Lehrer-Werden und Lehrer-Sein (sie lassen sich in "Die Schule neu denken", Seite 236-243, nachlesen) mit dem Hinweis, dass es nicht allein stimmige Wege, neu zu bedenkende, gebe, die zum

Lehrerberuf hinführen, sondern dass es auch der Wege bedürfe, die aus der Schule hinausführen.

4. Fragen

Lernen Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer reflektierten Praxiserfahrung? Kommt der Wissenschaftsbezug - wenn überhaupt - erst im nachhinein?

Hartmut von Hentig stellt in seinem Referat und ebenso in seinem Buch dar, wie die Ausbildung der Lehrkräfte an der Laborschule durch die Kinder stattfindet: "Die Laborschule hat sich ihre Lehrerinnen an den eigenen Auf- und Vorgaben herangebildet. Sie ist in allererster Linie eine Schule der Wahrnehmung. An dem, was das Kind tut, lässt sich ablesen, was die Lehrerin falsch oder richtig gemacht hat, als Nächstes tun sollte oder tun kann. Den Rest lernt man gemeinsam in Konferenzen ...".

Er selber - meint *Hentig* - habe solchergestalt an der Odenwaldschule gelernt. Dieses Lernen durch Reflexion der Praxis "ersetze Jahre der Ausbildung".

Eine wissenschaftsfeindliche Haltung?

Er sei skeptisch gegenüber der Wissenschaft, sagt *Hartmut von Hentig* im Gespräch. Allerdings nicht gegenüber der ordnenden Kraft der Wissenschaft an sich. Aber ihre Rolle in der Lehrerbildung sei die falsche. Es komme ihr eine Funktion zu, die der Aufgabe der Lehrkräfte, in einer hochkomplizierten Welt lebenswichtige Sachverhalte zu vereinfachen, sie zugänglich und verstehbar zu machen, nicht entspreche. Didaktik lasse sich auf ein Minimum reduzieren, und es gelte an wenigen Gegenständen viel zu lernen. Die Wissenschaft greife zu weit und trage wenig dazu bei, die Praxis zu begreifen. Vielmehr entwickle sie eine Scholastik, die die jungen Lehrerinnen und Lehrer erdrücke und sie zu einer Art Fassadenpädagogik veranlasse. Alle Wissenschaft taue nichts, wenn sie die Fragen nicht aufnehme, die die Praxis ihr stelle. Ihre Aufgabe sei es, die Praxis intelligent zu machen.

Die ganze Didaktik lasse sich auf wenige Schritte reduzieren, nach dem Motto: "Wo der Gedanke gross ist, können die Schritte klein sein" - oder es können ihrer wenige sein. Dazu einige Sätze:

- Lernen ist Selbstveränderung.
- Unsere Erkenntnis ist durch unsere Interessenslage bestimmt.
- Es gibt mehr Dinge, die man ohne Lehrer lernen kann als mit ihm.
- Etwas erkennen heisst stets, etwas als etwas erkennen.
- Es gibt Erkenntnisse, die nur an einer grossen Zahl von Objekten sichtbar werden.
- Das Schwierigste ist nicht das Lernen, sondern die Auswahl des zu Lernenden.

Ob angesichts der hohen Komplexität fachlicher Lehr- und Lernprozesse, die es zu verstehen, zu planen, anzuregen, durchzuführen und auszuwerten gilt, eine solche Einschränkung der Didaktik vertretbar ist? Wie verträgt sich diese Verkürzung der didaktischen Wissensbestände auf einige einfache didaktische Maximen mit dem Anliegen der Professionalisierung der Lehrerausbildung?

Ein (zu) idealistisches Lehrerbild?

Die Didaktik hat die Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, anstehende Probleme in ihrem Berufsfeld wahrzunehmen, zu analysieren, ihre Gründe, Zusammenhänge und Auswirkungen zu verstehen, Entscheide zu treffen und sie zu begründen, Vorgehensstrategien zu entwickeln, sie in erzieherisches oder unterrichtliches Handeln umzuset-

zen, in seiner Evaluation die Wirkung der Lehr- und Lernvorgänge wahrzunehmen, sie in ihren Bedingungen und ihrer Begründbarkeit zu verstehen und die Ergebnisse dieser reflektierenden Auswertung zum Ausgang für weiterführendes Handeln zu machen.

Das alles erfordert, dass wir uns auch an wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen orientieren. Auch eine pragmatisch-einübende Lehrerausbildung bedarf neben ihrer Ausrichtung auf modellhaftes Lernen in beruflichen Handlungsfeldern einer wissenschaftlichen Systematik. Sie ermöglicht das Ordnen, Analysieren, Verstehen und Klären der Probleme und eine Selbstbeurteilung des Unterrichts aufgrund definierter Kriterien.

Ein professionalisiertes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer erfordert eine Ausbildung, die ihnen als künftige Sachverständige oder "Fachleute für das Lernen" (LCH-Leitbild) berufsspezifische Qualifikationen vermittelt. Dieses Erfordernis scheint mir mit dem reformpädagogischen Ansatz *Hentigs* nicht eingelöst. Er verpflichtet uns - insbesondere mit seinem "Sokratischen Eid der Lehrer und Erzieher" ("Die Schule neu denken", S. 246f) - auf ein hohes kollektives Ethos. Ob er den Beruf damit nicht idealistisch überhöht? Und vor allem dies eine: Wie lässt sich, was *Hentig* an Persönlichkeitswerten und sozialer Verantwortung fordert, in einer Lehrerbildung operationalisieren? Muss das nicht zwingend zur Folge haben, dass Lehrkräfte bezüglich der hohen Ansprüche an Einstellung und Haltung nur mit schlechtem Gewissen leben können? Dabei ginge es doch darum, ihre professionelle Identität aufgrund definierter analytischer (verstehensorientierter) und handlungsbezogener Kompetenzen aufzubauen, von Kompetenzen, die sich nicht auf der Basis eines hohen pädagogischen Ethos, quasi von selbst einstellen, sondern die analysiert, reflektiert und geschult werden wollen. Ist es nicht die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, zum tiefen Verständnis und damit langfristig zur Lehrbarkeit dieser Kompetenzen beizutragen?.

5. Hinhören, mitdenken, miteinander reden

"Ateliers"

Der Jahreskongress der SGL/SSFE versteht sich als Forum zur Informationsvermittlung. Ebenso wichtig ist die persönliche Begegnung im Gespräch. In sechs "Ateliers" werden im Anschluss an das Hauptreferat des ersten Tages Themen aus der Praxis aufgenommen. Aktuelle Projekte werden in Diskussionskreisen vorgestellt und besprochen, so

- die Leitthemen zur Gestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer Handarbeiten und Hauswirtschaft im Kanton St. Gallen und die Zukunftsperspektiven hinsichtlich der Ausweitung ihrer Lehrbereiche als Fachgruppenlehrkräfte (*Arnold Guntern, Ursula Thomet*);
- die Vorbereitung der Lehrkräfte des 5. und 6. Schuljahres auf ihre neuen Aufgaben im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Volksschulstruktur im Kanton Bern (*Silvia Gerber* mit *Ursula Fuhrer* und *Hans Hirschi*);
- die Aufgabe der Begleitung, Beratung und Supervision in der Grundausbildung der Lehrkräfte, während der Berufseinführung und in der Berufspraxis (*Lisbeth Mumenthaler*);
- die Universitarisierung der Ausbildung der Lehrkräfte für Vorschule und Primarstufe durch den Einbezug der Grundausbildung in die Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation im Kanton Genf (*Roudy Grob*);
- der Schulversuch mit erweiterten Lernformen und einer notenfreien Beurteilung am Städtischen Seminar Marzili-Bern (*Hans Peter Müller*).

Dazu ergibt sich die Gelegenheit, in einem erweiterten Kreis mit *Hartmut von Hentig* ins Gespräch zu kommen und mit ihm darüber nachzudenken, welche Schwierigkeiten und Widerstände dem Neukonzept einer lebensoffenen Schule als Erfahrungsraum entgegenstehen. Was im Referat ausgesagt ist, wird in der Diskussion aufgenommen und weiter entwickelt. Das pädagogische Denken richtet sich im Gespräch u.a. aus auf das Verhältnis von Recht und Macht, von Gerechtigkeit im Systemstreben des Sozialismus und Freiheit im wirtschaftlichen Kapitalismus, beides ergänzt durch die Verwirklichung der Verantwortung und eine "bewegliche Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten" in der *polis*.

Podiumsgespräch: Unversöhnliche Gegensätze?

Was das Podiumsgespräch des zweiten Kongresstages deutlich erkennen lässt, ist die Verschiedenheit der Denkweisen und des Wissenschaftsverständnisses. Sie manifestiert sich in der Unterschiedlichkeit der beiden Hauptreferate des Jahreskongresses.

Hartmut von Hentig kommt denn auch auf diesen "Kontrast" zu reden: "Da war erst einer, der hat sehr viel aus der Erfahrung geredet, persönlich und appellativ, und dann war da einer, der hat wissenschaftlich geredet, in den kategorialen und systematischen Formen von Wissenschaft und indikativisch. Das hat eine gute Spannung erzeugt. Wehe unseren Hochschulen, wenn das dort nicht so ist. Und beiseite geredet: Es ist doch nicht so!" An den Hochschulen herrsche die Wissenschaft, und die sei ausserdem noch gut prüfbar. Mit ihr im Kopf, ganz ernst mit ihr beschäftigt, gingen die jungen Lehrer in die Schule - erfahrungslos. Da liege das Problem, der Grund der Lebensferne der Schule. Sie sei bedingt durch ein falsches Verständnis der Wissenschaft, von der man meine, sie müsse dem Handeln vorangehen. Dabei sei es umgekehrt: *von Hentig* möchte, dass angehende Lehrer und Lehrkräfte im Schuldienst an die Probleme, denen wir im Berufsfeld begegnen, herangeführt werden. Dass sie nach der Wissenschaft rufen mit dem Wunsch: Klären wir das! Analysieren wir die Ursachen der auftretenden Schwierigkeiten! Lösen wir die Probleme! Statt dessen geben wir erst das Wissen, und aus lauter Ratlosigkeit werde dieses als "verstiegen" und "praxisfremd", als nutzlos und "theoretisch" ("in der Praxis ist alles anders!") in seiner Bedeutung verkannt und abgelehnt.

Hartmut von Hentig ordnet *Kurt Reusser* der universitär forschenden, empirisch-analytischen Wissenschaft zu, als deren Vertreter er ihn in der Diskussion anspricht. Dem gegenüber kann *Kurt Reusser* lediglich feststellen, dass es - wie die Kontroverse zeige - immer noch schwierig sei, in der Ausbildung von Lehrkräften einen wissenschaftlichen Standpunkt einzunehmen, ohne sich dem Standard-Vorwurf auszusetzen, sich von den Realitäten der praktischen Erfahrung zu entfernen, mehr noch, sich über sie zu erheben. Dabei gehe es doch darum, durch wissenschaftliche Fragestellung zusätzlich zur Vermittlung von Fachwissen über Lern- und Bildungsprozesse sowie von Kompetenzen zu deren Analyse, Anregung und Förderung auch die eigene Lerngeschichte angehender Lehrkräfte zu erhellen und diese zu veranlassen, sich reflexiv mit dem eigenen Lernen auseinanderzusetzen. Letzteres nicht nur, weil dieses das spätere Unterrichtsverhalten tiefgehend präge, sondern weil es wichtig sei, dass Lehrerinnen und Lehrer die Lernprozesse, die sie anleiten, selber gründlich kennen und dabei eine Beziehung zu sich selbst als Lernende aufbauen. Es sei unfair, immer wieder verallgemeinernd zu behaupten, Erziehungswissenschaft löse sich in einem negativen Sinn von der Praxis ab. Vielmehr bemühe sich eine auf Wissenschaft und Lehrkunst gegründete Lehrerbildung, künftige Lehrende anzuleiten, Lehr-Lernprozesse genau zu beobachten, insbesondere auch jene, die von den Mustern abweichen, in denen wir und mit uns die heutige didaktische Kultur habituell gefangen sind. Was für andere anspruchsvolle Berufsbildungen schon lange gilt, gelte auch für die Lehrerbildung - und erst recht für die

Ausbildung der Ausbilder. Wissenschaft schule die Wahrnehmungsfähigkeit, helfe Erfahrungen ordnen und halte dazu an, für das Beobachtete im Aufbau der Begriffe eine Sprache zu finden. Seit Jahrzehnten sprächen die Schulpraktiker über "Stoffe" und über "Lernprozesse". Sie müssten nicht zuletzt mit Hilfe analytischer Kategorien und Begriffe aus der Wissenschaft lernen, über das fachliche Lernen und Verstehen zu sprechen, das heisst eine mehr intersubjektive und damit professionellere Sprache ihres beruflichen Handelns zu finden.

Versuch zur gegenseitigen Annäherung divergenter Denkweisen und unterschiedlicher Standorte?

Ob *Hartmut von Hentig* die "gute Spannung", den "Kontrast" der Positionen hat abzubauen wollen, wenn er in seinem Schlusswort meint, auf jeden Fall müsse man den Lehrkräften in der Ausbildung und im Schuldienst sagen: "Lasst euch nicht auf einen Konflikt, einen falschen, zwischen Theorie und Praxis ein. Es ist sehr einfach, auf der einen oder andern Seite zu stehen. Es ist unsere Aufgabe, die Praxis durch Theorie intelligent zu machen, und umgekehrt nimmt die Theorie die richtigen (ausbildungsrelevanten) Fragen auf, wenn sie von der Praxis gestellt werden." Dann setze sich die Wissenschaft mit "wirklichen" Fragen auseinander und sei nicht ein "Glasperlenspiel".

Gegen letzteres hat *Kurt Reusser* nichts einzuwenden, und er belegt, dass er das, was seine pädagogische Lern- und Kognitionspsychologie thematisiert, im Vollzug des Unterrichts an sich und an den Studierenden selber erfahrbar macht. Unter den Studentinnen und Studenten finden sich manche, die künftige Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrkräften sind. Wenn Wissenschaft nicht das eigene Sehen, Denken und Handeln erhellen und intelligent machen würde, dann müsste man tatsächlich an ihrer Funktion zweifeln. Aber dazu besteht angesichts der Fortschritte in der Lehr-Lernforschung der letzten Jahrzehnte eigentlich kein Anlass.

Die Gegensätze bleiben und rufen einem weiteren Nachdenken über das Verhältnis der Lehrerbildung zur Wissenschaft

Das Podiumsgespräch nimmt ein zu frühes Ende, des Zwangs der Zeit wegen. Die Kontroverse bleibt bestehen. Ihre Klärung ist von grundlegender Bedeutung für die Lehrerbildung. Die Diskussion müsste ein nächstes Mal wieder aufgenommen werden. Dabei wäre auch die Reaktion der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu problematisieren und zu bedenken. Als Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen haben viele so reagiert, wie man es der Lehrerschaft im allgemeinen nachsagt: Ihr Applaus gilt den Voten, die einer handlungsbezogen-situativen, theorie- und wissenschaftsskeptischen Bildung das Wort reden, nicht einem kategorialen, auf wissenschaftliche Systematik abgestützten Lernen angehender und im Schuldienst stehender Lehrerinnen und Lehrer. Wie steht es unter diesen Aspekten um das Ziel und den Prozess der Professionalisierung der Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Lehrkräfte? Ob es da nicht Missverständnisse auszuräumen und eine allzu schnelle Zustimmung zur einen oder zur andern der Positionen, die der Jahreskongress der SGL/SSFE sichtbar hat werden lassen, zu hinterfragen gilt? Gelegenheit dazu wird sich bereits anlässlich des nächsten SGL/SSFE-Kongress am 4. und 5. November 1994 in Zürich bieten.

Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken

Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur"¹

Kurt Reusser

Ausgelöst durch die unübersehbaren Folgen, welche gesellschaftliche Veränderungsprozesse auf die Wissens- und Lernkultur bzw. das Bildungsverständnis der öffentlichen Schule haben, hört man seit einigen Jahren einmal mehr auch bei uns den Ruf nach einem Gestaltwandel von Schule und Unterricht - vorab nach einer didaktischen Öffnung und stärkeren Subjektorientierung des Lernens und, damit verbunden, nach einem Wandel der pädagogischen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgehend von einer Diagnose heutiger Lehr-Lernkultur wird im ersten Teil des vorliegenden Beitrags die Forderung nach einer 'neuen Lernkultur' einer kognitionspädagogischen Analyse unterzogen. Die These, die vertreten wird, lautet, dass die gegenwärtige 'reformdidaktische Bewegung' mit der 'historischen Reformpädagogik' eine grundlegende Schwäche teilt, die Unfähigkeit nämlich, die pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte, die sie praktisch vertritt, auch lernprozess-theoretisch analysieren und begründen zu können. Dadurch und als Folge eines beobachtbaren, hinsichtlich der Ausrichtung von Schule vorschnell postulierten Pendelschlags von einem einseitig materialen (auf die Vermittlung von Kulturwissen gerichteten) zu einem einseitig formalen (auf die Stärkung des Individuums abzielenden) Bildungsverständnis, läuft die derzeitige Reformbewegung - zumindest teilweise - Gefahr, erneut naiv-reformpädagogischen, "kindorientierten" Positionen zu verfallen. Sodann wird im Beitrag dafür plädiert, in die Diskussion um eine vom Autor als notwendig erachtete Reform unserer schulischen Lehr-Lernkultur vermehrt Erkenntnisse der neueren (kognitionspsychologisch orientierten) Motivations-, Lern- und Unterrichtsforschung einzubeziehen. Hingewiesen wird auf die reichhaltige Landschaft didaktischer Entwicklungsforschung, die beispielsweise untersucht, in welchen didaktischen Milieus und Mikroulturen bzw. im Rahmen welcher interaktiver Lehr-Lernumgebungen sich eigenständige, selbstverantwortliche und wissenskompetente Lernerinnen und Lerner entwickeln. Vier Aussagen zur fundamentalen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in solchen, auf fachliches Verstehen und Lernfähigkeit hin orientierten Lehr-Lernkulturen schliessen den Beitrag ab.

¹ Referat, gehalten am 20. November 1993 an der Universität Bern anlässlich des 1. Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) - Ich verwende in diesem Aufsatz an verschiedenen Stellen den Begriff *kognitionspädagogisch*. Unter *Kognitionspädagogik* verstehe ich die theoretische Beschäftigung mit den pädagogisch-didaktischen Aufgaben, die sich auf das Verstehenlernen und -lernen (die Wissensbildung), das Problemlösen und das Lernenlernen (die Anregung und Förderung der kognitiven Entwicklung) als die zentralen materialen und formalen Bildungsaufgaben von Unterricht beziehen.

1. Zur schwieriger gewordenen Bildungsaufgabe von Schule

Immer deutlicher ist in den letzten Jahren der Ruf nach einer "neuen Unterrichts- und Lernkultur" und nach einem Wandel des pädagogischen Rollenverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern zu vernehmen. Was steckt hinter diesem Ruf? Wie ist die Forderung nach einem Funktions- und Gestaltwandel von Schule - nach 'offenen Unterrichtsformen' und nach mehr formaler Persönlichkeitsbildung - aus pädagogisch-kognitionspsychologischer Sicht zu verstehen und gegebenenfalls zu bewerten? Da diese Frage sowohl den heutigen *Zustand* von Schule als auch deren *Idee* als Bildungsinstitution betrifft, beginne ich mit vier Vorbemerkungen. Sie beziehen sich auf die *Funktion* von Schule, so wie ich sie unter den gesellschaftlichen Bedingungen einer verunsicherten, postmodernen Gegenwart wahrnehme, und sie dienen der Klärung des Standortes, von dem aus ich argumentiere.

(1) Auch in Zukunft braucht es die Institution Schule, die im Auftrag und als Subsystem der Gesellschaft jenen Teil der Erziehungsaufgabe, den wir öffentliche *Bildung* nennen, *kollektiv* organisiert. Unabhängig davon, ob sie sich weiterhin vor allem als Ort der Belehrung und Unterweisung versteht oder vermehrt als Lebens- und Erfahrungsraum ausgestaltet, ist die Existenz einer *bildenden* Schule umso dringlicher, je traditionsärmer, unübersichtlicher (*Habermas*), anonymer und mediatisierter unsere Lebensverhältnisse werden und je weniger es immer mehr Menschen gelingt, die Ordnung des eigenen Tuns durch Partizipation an stabilen und sinnstiftenden kollektiven Ordnungen - *am Leben selber* - zu lernen und dabei ein von gemeinsamen Wissens- und Wertvorstellungen unserer Kultur geprägtes *Weltbild* sowie eine tragende *personale Identität* aufzubauen.²

(2) Auch wenn man davon ausgeht, dass die künftige Schule weniger eine verbale Belehrungsanstalt, als vielmehr eine 'ganzheitlichere', anschauungs- und handlungsnähere Erfahrungsschule sein wird, wird sie eine *Schule* bleiben müssen, die ihre Stärke und Besonderheit gerade *nicht* darin sieht, als alltagsnahe Lernumgebung "natürliches" Lernen zu simulieren. Auch eine neu gedachte Schule wird ihren *besonderen* Auftrag darin sehen müssen, mit pädagogischen und fachdidaktischen Methoden, das heisst über *Lernen nach Plan und Ordnung*, die Aneignung jener personalen Schlüsselqualifikationen und jener kulturellen Grundbestände zu fördern - also jene kognitiven Aufgaben wahrzunehmen (*Oelkers* 1993) -, die über spontanes und autodidaktisches Lernen gerade *nicht* oder nur sehr mühsam erworben werden. Dies gilt für die für unser Natur- und Zivilisationsverstehen fundamentalen *wissenschaftlichen Denk- und Wissensformen* ebenso wie für *Wertvorstellungen* und *ästhetische Erfahrungsweisen* - überhaupt für alle Inhalte, deren Präsentation und Aneignung - als Prozess und bezüglich ihrer Ergebnisse - einen hohen Grad an *Systematisierung* und den Erwerb und die Beachtung von *Standards der Verstehensgüte* sowie eine in die *Abstraktion* führende Verarbeitung erfordern³.

(3) Dass die Schule zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages besondere didaktische Mittel entwickeln und organisatorische Strukturen schaffen muss, die nicht nur *pädagogisch* begründet sind und die auf die Spontaneität und individuelle Bedürftigkeit des Lernens von einzelnen nur bedingt Rücksicht zu nehmen erlauben, hängt mit den der Schule von der Gesellschaft zugestandenen *Ressourcen* zusammen, die sie zwingen, Bil-

² Vgl. auch den Beitrag von *Forneck* (in diesem Heft).

³ Für eine Diskussion von eher spärlich vorliegenden empirischen Belegen zum Problem 'natürliches' (selbstgesteuertes) versus 'schulisches' (systematisches) Lernen vgl. *Weinert, Schrader & Helmke* (1990) sowie *Weinert & Helmke* (1993).

dungsprozesse kollektiv, das heisst auch *ökonomisch*, zu organisieren. So ist offensichtlich, dass im Merkmal der Oekonomie der wichtigste Grund für den seit hundert Jahren ähnlich hohen Anteil darbietender - frontaler - Unterrichtsmethoden in der öffentlichen Schule zu suchen ist (Cuban 1993).

(4) Die heutige Schule zeigt Zeichen der *Verunsicherung*. In unvermindertem Masse werden ihr gesellschaftliche Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben überbürdet, die nicht nur in Konflikt stehen zu ihrer traditionellen kognitiven Bildungsfunktion - Bildung hier verstanden als Aufgabe, *Lernenden gemeinsam Gegenstände anschaulich und begrifflich erfahrbar und assimilierbar zu machen* -, sondern auch ihre pädagogisch-didaktische Infrastruktur überfordern. Beobachtbar ist insbesondere, neben der zeit herausragenden Tatbeständen wie Jugendgewalt, Drogenkonsum und Ausländerfeindlichkeit, dass immer mehr Kinder immer weniger über ein gemeinsames Sockelniveau an standardisierten Individual- und Sozialtugenden, Konzentrations-, Leistungs- und Lernbereitschaften sowie über einen Vorrat an gemeinsamen Fähigkeits-, Sprach- und Verstehenshorizonten verfügen, deren Vorhandensein eine *Voraussetzung* bisheriger schulischer Bildungsprozesse darstellt. Angesichts des steigenden pädagogischen Aufwandes, der in vielen Kontexten heute getrieben werden muss, um anspruchsvollen Fachunterricht überhaupt möglich zu machen (vgl. Künzli 1993), fragen sich viele, ob Schule nicht vor der Herausforderung steht, ihre gesellschaftliche Funktion neu zu denken und Erziehung und bildenden Unterricht in ein neues Verhältnis zu bringen. Wie dies auf eine nicht-naive Weise geschehen kann - indem u.a. vermieden wird, in sämtliche Fallen einer ahistorischen reformpädagogischen Kindorientierungs- und Selbstbildungs-idyllik zu tappen (vgl. Oelkers 1989, 1993, sowie Künzli ebd.) - ist eine der Fragen, die sich im Kontext der Forderung um eine 'neue Lernkultur' stellt.

2. Zur Diagnose gegenwärtiger didaktischer Kultur: lediglich Anlass zur Irritation oder Zeichen einer (uneingestanden) Krise?

Leistet die Schule - jenseits der Erfüllung der Elementaraufgabe, Kindern die basalen Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens beizubringen - was ihr als *sinnstiftende Aufgabe* von der Gesellschaft übertragen ist: junge Menschen zum Verstehen der Naturwelt und der Kultur, in der sie leben, zu führen, dabei ihre Lern- und Denkfähigkeiten zu entwickeln, sie anzuleiten, wie man selbständig lernt und unter Beachtung von Niveauansprüchen Wissen erwirbt? Anders gefragt: Wie steht es um die Lern-, Denk- und Wissenskultur von Schule mit Bezug auf eine Zielvorstellung kulturbezogenen und zugleich selbstbestimmten Lernens? Auf diese allgemeine Frage nach den *kognitiven* Erträgen von Unterricht gibt es, mit Ausnahme etwa von Ergebnissen, die zeigen, dass Schweizer Kinder in Wissensprüfungen im internationalen Vergleich gut abschneiden (vgl. Moser 1992), eher wenig empirisch Gesichertes. Selbst wenn die Annahme gerechtfertigt sein mag - und sich weiter erhärten lassen sollte -, dass das reproduktive Wissensniveau unserer Volksschulbildung zu den höchsten der Welt gehört, so gibt es auch bei uns vermehrt Belege über Problemlagen, die Zweifel aufkommen lassen, ob der wissensbildende Unterricht in seiner seit Jahrzehnten ähnlich gebliebenen didaktischen Gestalt der heutigen Aufgabe von Schule noch gerecht wird, Zweifel daran, ob Schule wirklich Kulturverstehen initiiert und auf das demokratisch verfasste Leben in einer pluralistischen Gesellschaft vorbereitet, oder ob Schule vor allem den erfolgreichen Umgang mit sich selbst vermittelt.

Die nachfolgend skizzierten, aus eigenen empirischen Analysen und Untersuchungen auf verschiedenen Schulstufen (Reusser 1988) stammenden Beispiele thematisieren

Irritationen, die sich auf alltägliche Verstehensleistungen im Mikrobereich von Unterricht beziehen. So ist mit Bezug auf die Verstehens- und Lernkultur unserer Schule irritierend, wenn

- Sekundarschüler und vor der Matura stehende Gymnasiasten beim Lösen einer elementaren Weg-Zeit-Aufgabe sich danach richten, was man ihnen über die vermeintliche Schwierigkeit der Aufgabe in Form von Angaben über die Anzahl gleichaltriger oder wesentlich jüngerer Schüler, die die Aufgabe an einer bestimmten Prüfung richtig oder falsch gelöst hätten, erzählt;
- ganze Klassen von Mittelstufenkindern offensichtlich unterbestimmte und somit unlösbare mathematische Textaufgaben, die sie vom Lehrer erhalten, problemlos "lösen" und weniger als 10% der Kinder beim Nachfragen zu Protokoll geben, eine Unstimmigkeit bemerkt zu haben;
- Gymnasiasten und Universitätsstudierende sich problemlos dazu bringen lassen, einen offensichtlich sinnlosen Text, der den Titel einer angeblich neuen Erziehungstheorie trägt, stundenlang zu analysieren und mit Rousseau und Pestalozzi zu vergleichen;
- ein Examinator einen Maturanden beinahe durch die Physik-Maturaprüfung fallen lässt, weil er sich über das Ritual einer Reproduktionsprüfung und die Denkgepflogenheiten des Examinators hinwegsetzt, divergent zu denken beginnt und nur dank des beisitzenden Experten gerettet werden kann.

Solche Beispiele werfen nicht nur ein Licht auf die *mangelnde Selbststeuerung* und die *fehlende Intransparenz* vieler in Schulen ablaufender Verstehensvorgänge und auf die damit verbundene Unsicherheit von Schülern hinsichtlich der Einschätzung der Qualität eigener elementarer Verstehensleistungen. Sie sind auch Anlass zu einem grundsätzlichen Nachdenken über Probleme gegenwärtiger schulischer Wissens-, Verstehens- und Lernkultur. Was ich im folgenden mehr allgemein und thesenartig benenne, sind einige Problemlagen, von denen ich meine, dass sie eine - nur zum Teil eingestandene - *Krise unserer didaktischen Kultur* signalisieren, und die ich u.a. für ursächlich halte für die Sensibilität eines wachsenden Teils der Lehrerschaft für eine didaktische Reform von Unterricht und einen damit einhergehenden Funktionswandel der eigenen Berufsrolle.

1. *Trotz aufgeklärtem Bildungsideal, trotz Autoren wie Dewey (1910), Wertheimer (1945), Wagenschein (1989) oder Aebli (1961) mangelt es Teilen der schulischen Verstehens- und Wissenskultur an Tiefe und Intensität.* Dies äussert sich, wie jüngst auch *Lehtinen* (1989, 1993) gezeigt hat, u.a. darin, dass beim Verstehen Sachorientierungen eine häufig weit geringere Rolle spielen als soziale Abhängigkeitsorientierungen oder defensive ich-bezogene Orientierungen. Es scheint, dass in der Schule das Verständnis einer zu lernenden Sache oft weit weniger wichtig erscheint als das Lernen der schulischen "Kulisse", das heisst, der Bewältigung der äusseren Anforderungssituation von Schule.

2. *Die abbildhaft wissenschaftsorientierte schulische Bildung hält es mit einer seit Popper (1971) eingewurzelten Auffassung von wissenschaftlicher Tätigkeit: Der Hochschätzung der Begründungs- und Rechtfertigungskontexte und, damit verbunden, der systematisierten Ergebnisse von Wissenschaft als Produkt steht eine Geringschätzung ihrer komplexen Prozesshaftigkeit, das heisst der wissenspsychologischen und -historischen Entstehungskontexte und somit auch der problemlösend-entdeckenden Erkenntnistätigkeiten gegenüber* (Reusser 1991). Obwohl die meisten der in allgemeinbildenden Schulen vermittelten Konzepte der Wissenschaft aus lebensweltlich mitgeprägten Erfahrungs- und Handlungskontexten in genetisch-prozesshaften Problemlösungen hervorgegangen sind, verschwinden auf den schulischen Lernstrassen in der "Zivilisationsform von Unterricht" (Rauschenberger 1985) Genesen, Situa-

tions-, Subjekt- und Lebensbezüge, und es verschwindet die Aufmerksamkeit für den historischen (Damerow & Lefèvre, i.Vorb.) und sinnlich-biografischen Prozess des Lernens und Erkennens (Rumpf 1987) in der Regel fast völlig hinter der expositorischen Schnell-Darbietung begriffskristallisierter, aller Sinnlichkeit und Subjektivität entleerter Lehrstoffe, den systematisierten Produkten des Lernens und Erkennens.

3. *Dem Begriff des tätigkeits- und situationslosen Wissenschaftswissens entspricht die didaktische Monokultur seiner dekontextualisierten bzw. ungenetischen Vermittlung.* Lässt sich auf Lehrerseite eine vorwiegend vom systematisierten Wissensprodukt her organisierte Lehrstoff-Darbietung beobachten, so findet sich auf Schülerseite seine auf direkt-abstrakten Nachvollzug, Einprägung und Reproduktion gerichtete Aneignung. Dies obgleich wir empirisch wissen, dass situationslos und ungenetisch erworbenes, abstraktes Erklärungs- und Regelwissen sich nicht nur schwer mit alltagsnahem Wissen, u.a. mit den in den Lernprozess mitgebrachten subjektiven Theorien integrieren lässt, sondern dass es auch denkbar schlechte Nutzungs- und Anwendungsqualitäten aufweist (Mandl & Prenzel 1992, Gardner 1993). Es scheint mir nicht übertrieben, im Zusammenhang mit dem systematischen Herausoperieren jeglicher Subjektivität aus der wissenschaftsbezogenen Bildung, insbesondere mit dem damit verbundenen Verlust an Eigentätigkeit, anschaulicher Sinnlichkeit und Erfahrungsnähe des Lernens, von einer schleichenden Krise der (natur-) wissenschaftsbezogenen Allgemeinbildung zu sprechen.

4. *Die Wissensvermittlung folgt auf weite Strecken einer monologischen und interventionistischen (Messner 1985), anstelle einer dialogisch-interaktiven Lehr-Lernkultur - einer Auffassung des Lehrens, in der die Prozesse des Verstehens als stetig, das ausschliesslich lehrergelenkte didaktische Handeln als wirkungssicher und seine Ergebnisse als quasi-technologisch herstellbar betrachtet werden.* Nicht selten sind die Protagonisten dieses Geschehens auf der einen Seite die sich allein verantwortlich führende Lehrperson, von der alle Planungs- und Lernsteuerungsentscheide ausgehen, auf der andern Seite die Schulklasse als teamfremde Ansammlung bloss rezeptiv-eigentätiger Solo-Lerner (Bruner 1986), kleiner Robinsons und Einzelkämpfer.

5. *Obwohl Schule vielerorts in ihren Leitideen die Selbststeuerung des Lerners als höchstes ihrer funktionalen Bildungsziele aufgenommen hat, werden Lernprozessziele fast dauernd vernachlässigt und durch lernorganisatorische Vorgaben Schüler bis zum Schulabschluss in engmaschiger Abhängigkeit gehalten.* Reaktanzphänomene - Sperrigkeit, Schulverdrossenheit, Lernunlust - werden selten als Anstoss zu mehr Selbstständigkeit, zu Verantwortungsübernahme und Eigenlernen interpretiert. Das heisst, man erwartet die Selbststeuerung des Lernens zwar als langfristiges Ziel und Produkt der Unterrichtstätigkeit; man rechnet mit ihr aber kaum als prozesshafte tägliche Voraussetzung.

6. *Von der 'Bewusstlosigkeit' des schulischen Lernens und Verstehens.* Obwohl lebenslanges Lernen- und Verstehenwollen die Lebensform des selbstbestimmten Menschen kennzeichnet und obwohl das Auslösen, Anleiten und Fördern von zielgerichteten Verstehens- und Lernprozessen auch die Kardinalaufgabe von Unterricht darstellt, werden im Fachunterricht Prozessvorstellungen des Lernens und Verstehens - ausser in gravierenden Misserfolgssituationen - kaum je zum Gegenstand bewusster Analyse, methodischer Reflexion oder sogar Vermittlung gemacht. Damit bleibt Lernenden nicht nur die Struktur einer ihrer wichtigsten Lebenstätigkeiten völlig unbewusst. Es ergeben sich oft genug auch Nachteile beim Lernen, so etwa, wenn unzutreffende Lerneinstellungen oder rudimentäre Vorstellungen von gründlichem Verstehen und methodischem Problemlösen eine wirksame Selbststeuerung des eigenen Lernens verhindern.

3. Der Ruf nach einer "neuen Lernkultur" und nach einer veränderten Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern

Seit einigen Jahren hört man einmal mehr auch bei uns den Ruf nach einer Erneuerung der schulischen Lern- und Unterrichtskultur.⁴ Die Schlagworte, die mit der Forderung nach einer pädagogisch-didaktischen Reform der öffentlichen Schule einhergehen, heissen u.a.: "Erweiterte Lehr- und Lernformen", "offener Unterricht", "autonomes", "kooperatives" und "selbstverantwortliches" Lernen. Entstanden ist in den letzten Jahren eine *didaktische Bewegung*, der vor allem Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe I angehören und die auch von kantonalen und interkantonalen Trägerschaften der Lehrerweiterbildung angeregt, unterstützt und mitgetragen wird.

Wenn es bei aller beobachtbarer *Heterogenität* einen gemeinsamen Nenner dieser Bewegung gibt, so wäre dieser wohl am ehesten durch drei Elemente zu umschreiben: "verändertes Schülerbild", "neue Lernkultur" und "Wandel der pädagogischen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern".

Unter einem *veränderten Schülerbild*, dem implizit-anthropologischen und schulkritischen Angelpunkt der gegenwärtigen Diskussion, wird dabei ein Doppeltes verstanden: einerseits (positiv), dass Kinder im Prinzip fähig seien - fähiger als ihnen dies traditioneller Unterricht zubilligt -, sich über die graduelle Übernahme von Lernkontrolle und Selbstverantwortung allmählich von abhängigen zu eigenständigen Lernern zu entwickeln; andererseits (negativ), dass infolge gewandelter - sich zum Teil verschlechternder - schulischer Bildungsvoraussetzungen subjektorientierte Nacherziehungs- und Sozialisationsprozesse nötig seien, die sich mit den didaktischen Mitteln traditionellen Stoffunterrichts nicht bewerkstelligen lassen.

Was die propagierte Erneuerung der *didaktischen Kultur* anlangt, so bezieht sich die Bewegung auf eine ganze Palette von mittlerweile bekannten Lernorganisationsformen, die von vielen mit dem Typenbegriff "*erweiterte Lehr- und Lernformen*" bezeichnet werden. Typenbegriff meint hier, dass den Formen weniger eine klar identifizierbare begriffliche Struktur zugrundeliegt, als dass sie vielmehr durch gewisse Familienähnlichkeiten gekennzeichnet sind. Zum Kern der meist *neu-alten*, aus der Reformpädagogik stammenden oder daraus hervorgegangenen Unterrichtsformen gehören die Spielarten des Werkstatt- und des Wochenplanunterrichts ebenso wie der Projektunterricht und das genetische Lehren. In jüngerer Zeit sind weitere Formen wie die Arbeit mit Plan- und Rollenspielen, Leittexten, Fallstudien und mit Computerprogrammen dazugekommen. Allen diesen didaktischen Formen ist gemeinsam, dass es sich im wesentlichen um *nicht-darbietende* Unterrichtsverfahren handelt, mit denen sich neben *stofflich-materialen* insbesondere auch *formale*, auf die Stärkung des Schülers als Person gerichtete Bildungsziele verfolgen lassen. Eine wichtige Stossrichtung der Bewegung betrifft den mehr oder weniger radikalen Abbau frontalunterrichtlicher, auf die Vermittlung materialer Bildungsgüter gerichteter Lehrmethoden, also jener Verfahren, die, seit es die unter Oekonomiezwang stehende öffentliche Schule gibt, die immer wieder kritisierte didaktische Monokultur des kollektiven Lernens ausmachen.

Wenn der Ruf des darbietenden Unterrichts, *wegen oder trotz* seiner weiten Verbreitung, heute ein eher schlechter ist, so muss dies nicht unbedingt daran liegen bzw. es sei nicht unterstellt, dass dieser - ausser in anonymen Universitätsvorlesungen - immer noch nach jenem Skript abläuft, welches bereits *Wolfgang Ratke* (1617), der neben *Comenius* bedeutendste didaktische Reformers des 17. Jh., im 13. seiner "Artickel" beschrieben hat:

⁴ Vgl. die Publikationen von *Achermann* (1992), *Gasser* (1992), *Krapf* (1992).

Dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und still zu schweigen ... Der Lehrjunge soll nichts reden, in wehrender Lection auch nichts sagen. Denn sonst verhindert er beyde, die Lehrmeister und seine Mitschüler, dass die Lection nicht kan zu rechter Zeit vollendet werden. Hat er aber nöthigs zu fragen, so schreyb er beyseit auff, und nach gehaltenen Lection hat er zu fragen Zeit genug.

Unterstellt und bedauert sei aber sehr wohl - und vielleicht sollte darüber nachgedacht werden -, dass sich in unseren Schulen demgegenüber nur wenige Lektionen finden, die nach einem völlig anderen, noch viel älteren Gegenskript zur Ratichianischen Lehrkunst ablaufen, nämlich nach dem Typus des eigentätig-produktiven, daher unständig verlaufenden, enaktiv-sinnlichen Entdeckungsvorgangs, an den eine berühmte Ursituation des entdeckenden Lernens, jene Heureka-Situation des Archimedes, erinnert, die *Vitruv* (zit. aus *Freudenthal* 1973) so lebensvoll beschreibt:

Fröhlich sprang er aus der Badewanne und lief nackt nach Hause, laut verkündend, dass er das Gesuchte gefunden habe; während er lief, rief er nämlich: Heureka, heureka! (in: *De architectura*)

Die beiden Zitate markieren nicht nur entgegengesetzte Pole des Spektrums an Lernformen und damit verbunden der Rolle von Lernenden, sondern können auch als völlig entgegengesetzte Rollenbilder von Lehrenden verstanden werden: Hier der die "Lection" dominierende Unterweiser, dort die gar nicht in Erscheinung tretende Bereitstellerin von Badewanne und Badetuch.

Weiter führt ein Unterricht, der sich eines erweiterten didaktischen Formenspektrums bedient, zu einem *veränderten pädagogischen Rollenprofil* von Lehrerinnen und Lehrern. Auch wenn die einem erweiterten didaktischen Profil verpflichteten Lehrpersonen grundsätzlich ihre Lehrplan- und Lehrverantwortung behalten und die curriculare und strategische Unterrichtssteuerung in ihren Händen bleibt, so verändert sich doch ihr manifestes Tätigkeitsprofil erheblich, indem sie nicht mehr die primären und alleinigen Stoffdarbieter, Stoffvermittler und Unterweiser sind (oder sein wollen!), sondern ihnen (wie es auch in der zweiten These des LCH heisst) "als Fachleuten für das Lernen" eine erweiterte Lernprozess- und Bildungsverantwortung zukommt, und dies auch im Team. Das heisst, dass die direkte Lehrfunktion der Stoffdarbietung eine mehr oder weniger einschneidende Reduktion erfährt und andere anspruchsvolle Rollenfunktionen in den Vordergrund treten: insbesondere die eine hohe Präsenz und eine vertiefte fachliche und kommunikative Kompetenz erfordernde individuelle Beratung und Begleitung von Lernenden (wozu neben der Diagnose des Lernstandes das Aushandeln und die Überwachung von Lernverträgen als den Spielräumen des autonomen Lernens gehört), die individualisierend erfolgende Materialaufbereitungs- und Korrekturarbeit sowie die adaptive Konzeption und Einübung anspruchsvoller Arbeits- und Lernorganisationsstrukturen.

Angesichts dieser pädagogischen Bewegung sind manche irritiert: In Déjà-vu-Manier die Misserfolgsgeschichte der Reformpädagogik vor Augen haltend *die einen*, überzeichnete herbartianische Positionen verteidigend *die andern*. Sie fragen sich, ob der Ruf nach einer Erneuerung der traditionellen didaktischen Lernkultur nicht ein neues Kapitel der zum Scheitern verurteilten reformpädagogischen Romantik und der Mythisierung der freien Entfaltung und des führungslosen Lernens sei; und einige warnen, da sie die haltlosen Lehrerinnen und Lehrer bereits im Chaos versinken sehen, vor dem sich ihrer Meinung nach abzeichnenden katastrophalen Verfall der pädagogischen Kultur.

Gewiss, es gibt Irritierendes in den Diskussionen und Vorschlägen um die erweiterten Unterrichtsformen. Wie *könnte* es anders sein bei einer Schlüsselfrage wie der der Organisation öffentlicher Bildung? Bei einer Frage zudem, deren empirische Beantwortung aufgrund einer unsicheren Datenbasis schwierig ist (jedoch vgl. *Weinert &*

Helmke 1993). Und wie *sollte* es anders sein in einer Welt, wo zumindest die Pädagogen noch die Pflicht zum *Idealismus*, zum Es-immer-wieder-und-trotzdem-Versuchen mit der Reform von Erziehung und Unterricht, verspüren sollten (*von Hentig* 1993).

Gleichwohl, was mich an der gegenwärtigen Diskussion beunruhigt, ist die nicht selten zu beobachtende theoretische und historische *Unbekümmertheit*, mit der Positionen bezogen, begründet oder abgewehrt werden. So ist für mich irritierend,

(i) wenn professionelle Pädagogen *grundsätzlich gegen darbietende Unterrichtsformen* argumentieren,

- als ob es ein anspruchsvolles, verstehensstiftendes Lernen, ein Ordnen der Erfahrung, des Wissens und des Weltbildes in Abhängigkeit nicht gebe bzw. eigentlich gar nicht geben dürfe,
- als ob ein Lernen im Nachvollzug notwendigerweise ein *passives* Lernen ohne Eigenaktivität sei,
- als ob es die ordnende, Übersicht verschaffende und sinnstiftende Funktion darbietender Angebote durch "signifikante Andere" (*Mead* 1934) nicht gäbe und
- als ob Kinder in 13 Jahren selbstgesteuertem Lernen mit Hilfe ihrer eigenen produktiven Findigkeit und angeregt durch Bücher, Werkstätten, Arbeitsblätter, Bilder, Videos ... sich jene Kultur und Wissenschaft aneignen, jene Ordnung der Wertvorstellungen und des Weltbildes erlangen, zu deren Schöpfung und Entdeckung immerhin das kreative Potential Dutzender von Generationen nötig gewesen ist;

(ii) wenn in systematischer und gleichzeitig modischer Weise die *Abwertung des Bildungsziels Wissen* bzw. des Begriffs der *materialen* Bildung betrieben wird, indem - mit falschen Alternativen operierend - inhaltliche Stoffziele in naiver Manier gegen *formale* Prozessziele wie Denkschulung, Kommunikation, Lernenlernen ausgespielt oder gegen allgemeine Qualifikationsbegriffe - z.B. jenen der "Schlüsselqualifikationen" - gestellt werden;

(iii) wenn in naiver Manier die Funktion von Lehrerinnen und Lehrern auf Rollenmuster wie Moderation, Organisation, individuelle Beratung, Fazilitation, partnerschaftliches Gespräch und Supervision *reduziert* wird;

(iv) wenn bei Lehrenden Sprechhemmungen und Vermeidungsstrategien beobachtbar sind beim Gebrauch von Wörtern wie "didaktisch", "Unterrichtsmethode", "Lehren", "Stoffvermittlung", ja sogar beim Wort "Schüler", als ob diese Begriffe auf nicht-pädagogische, vielleicht sogar unmenschliche, jedenfalls nicht "kindgemässe", weil ungerne gerechtfertigterweise freiheitseinschränkende Situationen verweisen würden (vgl. auch *Wünsche* 1993).

Ich denke, dass man sich mit diesen Irritationen auseinandersetzen muss, deren Auftreten seinen Grund nicht zuletzt einer Schwäche der *historischen Reformpädagogik*⁵ verdankt: deren fast durchgängiger Unfähigkeit nämlich, die pädagogischen Konzepte, die sie praktisch vertrat, jenseits von pädagogischen Zielformeln *lernprozess-theoretisch* zu begründen. Das heisst nun aber, dass die Erziehungswissenschaft und die Lehrerbildung aufgerufen sind, zur Untersuchung der Bildungswirksamkeit traditioneller und erweiterter Lehr- und Unterrichtsformen, insbesondere zu ihrer lern- und denkpsychologischen Analyse beizutragen.

Schon lange waren die Voraussetzungen für die Aufnahme neuer und wesentlicher didaktischer Impulse durch das öffentliche Unterrichtswesen nicht mehr so günstig wie heute. Dies aus drei Gründen: *Erstens* sind nicht nur in Kreisen der öffentlichen

⁵ Von der vorliegenden Diagnose auszunehmen wäre am ehesten *John Dewey*.

Schule, sondern auch in der Berufsbildung, der Wirtschaft und der Erwachsenenbildung konvergente Überzeugungen bezüglich der Notwendigkeit und Zielrichtung didaktischer Reformen vorhanden; *zweitens* liegt ein breites, prüfbares Angebot an attraktiven und anspruchsvollen didaktischen Ideen auch tatsächlich vor, und *drittens* - und davon wird im folgenden die Rede sein - hat sich seit mehreren Jahren die pädagogisch orientierte Kognitionsforschung ebenfalls mit komplexen Unterrichtsformen und den damit verbundenen Prozessen des eigenständigen, kooperativen und verstehtensorientierten Lernens zu beschäftigen begonnen.

Es schiene mir verfehlt, wenn man die Beunruhigungen, welche notwendigerweise bei der Aufgabe auftreten, die Lehr- und Vermittlungskultur sowie die Ziele der Institutionen der öffentlichen Bildung neu zu bedenken, zum Anlass nimmt, um grundsätzlich gegen Reformen des schulpädagogischen und didaktischen Denkens anzutreten. Ich denke auch nicht, dass uns mit der zur Diskussion stehenden Erweiterung des didaktischen Formenspektrums von Unterricht und den damit verbundenen Auswirkungen auf das Rollenverhalten von Lernenden *und* Lehrenden so etwas wie die Abdankung der Lehrerrolle oder sogar die Abschaffung der Schule *als Schule* (Oelkers 1992) ins Haus steht.

4. Lehren und Lernen im Lichte der neueren Kognitions- pädagogik

Seit der vor bald drei Jahrzehnten initiierten kognitiven Wende in der Psychologie wird der Vorgang des Lernens in der pädagogisch orientierten Kognitionspsychologie als eigenaktiver, zielgerichteter, zugleich selbst- und fremdgesteuerter, sowohl individueller als auch sozial-interaktiver Konstruktionsprozess aufgefasst.⁶ Im Zuge des damit verbundenen Wandels psychologischer Grundvorstellungen über die Natur und die Entwicklung geistiger Prozesse sowie der Hinwendung kognitionspädagogischer Forschung zum Lehren und Lernen in Schule, Beruf und Alltag sind in den letzten Jahren eine Reihe von Forschungsprogrammen in den Vordergrund getreten, in denen Beiträge zur Klärung u.a. jener Fragen geleistet werden, die der gegenwärtigen Diskussion um die didaktische Erneuerung des Unterrichts zugrunde liegen. Was einige dieser Programme darüber hinaus interessant macht, ist, dass daraus auch didaktische Ideen, darunter die Entwicklung von interaktiven Lehr-/Lernumgebungen, hervorgegangen sind. Nach einem schlaglichtartigen Blick auf acht Brennpunkte gegenwärtiger psychologischer und kognitions-pädagogischer Forschung sollen diese didaktischen Ideen kurz charakterisiert werden.

4.1 Brennpunkte kognitionswissenschaftlicher Forschung

(1) Die *Experten-Novizen-Forschung* beschäftigt sich mit der Frage, was es heisst, auf einem Gebiet ein Köhner, eine Expertin zu werden (Chi, Glaser & Farr 1988). Man hat dabei so vielfältige Gebiete untersucht wie u.a. Schachspielen, Medizin, Physik, Computerbau, Erdölsuche, Schauspielerei, Schulehalten (Bromme 1992) und Geigespielen. Was die Ergebnisse dieses sehr produktiven Forschungszweiges in eindrucklicher Weise belegen, ist vor allem die überragende Bedeutung eines langfristig und systematisch aufgebauten, konsolidierten bereichsspezifischen Fachwissens bzw. von inhalts-spezifischen Fertigkeiten für die Erlangung irgendwelcher Art von Kompetenz und Expertenschaft. Um ein Experte und ein erfolgreicher Problemlöser auf *irgendeinem* Ge-

⁶ Einen ausgezeichneten Einblick in die gegenwärtige kognitionswissenschaftliche und kognitions-pädagogische Landschaft bieten etwa Gardner (1993) oder Resnick (1989).

biet zu werden, kommt man um den zeitraubenden, Anleitung, Übung und Anstrengung erfordernden Aufbau *bereichsspezifischer* Wissens- und Fertigungsstrukturen nicht herum (Schneider 1988). Expertise und Höchstleistungen in einem Gebiet sind weder primär durch eine aussergewöhnliche *Intelligenz* noch durch die Anwendung von leicht erlernbaren *allgemeinen* Strategien oder formalen Schlüsselqualifikationen bedingt, sondern in erster Linie durch die Fähigkeit zur automatischen Verarbeitung und flexiblen Nutzung grosser und langfristig erworbener, intelligent strukturierter, spezifischer Wissensbestände.

(2) In eine komplementäre Richtung weist ein zweiter Denk- und Forschungsstrang: die *Strategielehr- und -lernforschung* (Mandl & Friedrich 1992), problemgeschichtlich verknüpft mit dem alten Problem der *formalen Bildung*, mit der Frage, ob sich das Lernen und das Denken *als solches* lehren und lernen lasse (Reusser 1990). Auch hier zeigt sich, dass es keine 'Abkürzung des Lernens' - sozusagen unter Umgehung des fachspezifischen Begriffs-, Methoden- und Fertigkeitserwerbs gibt - , dass keine Denkschulung und kein Lernenlernen stattfindet, das *nicht* über den Erwerb inhaltspezifischen Wissens führt. Allgemeine Strategien sind zwar vermittelbar, und sie helfen vor allem Anfängern und lernschwachen Schülern beim Lösen einfacher Aufgaben (was für die Volksschule wichtig ist), die Vermittlung allgemeiner Denkstrategien, sozusagen "netto", hilft aber kaum bei der Lösung anspruchsvoller Probleme in komplexen Realitätsbereichen.

(3) Lernen wir besser, wenn wir *wissen*, wie wir besser lernen? Und: Lernen wir besser, wenn wir *mit Hilfe von Regeln üben*, wie wir besser lernen? So lässt sich mit Weinert (1994) das Kernproblem der *Metakognitionsforschung* umschreiben. Die praktische Bedeutung dieses mit dem vorangehenden verbundenen Forschungsgebietes besteht darin, dass es möglich und sinnvoll ist, Lernenden - vor allem, wenn diese später zu Lehrenden (zu Lernhilfe-Experten) werden - nicht nur ihre eigenen habituellen Lernprozesse, Funktionsweisen, Strategien und Motive bewusst zu machen und ihre Entwicklung zu fördern, sondern generell dafür zu sorgen, dass Lernende eine differenzierte Prozessvorstellung des Lernens erwerben; dass Lehrende und Lernende wissen, wie es beim Lernen zugeht (Aebli 1987): was gelingende und misslingende Lernprozesse auszeichnet, welches ihre realen und idealen Bedingungen und Verläufe sind und wie man sie subtil und individuell anleitet, stützt und kontrolliert. Dass dies nicht vor allem über eine theoretische Lernpsychologie, sondern über Methoden der Selbstreflexion (Meichenbaum 1985), der kognitiven Selbsterfahrung (Beck & Borner 1986) oder des Führens von Lerntagebüchern (Gallin & Ruf 1990) geschehen soll, sind weitere Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen.

(4) Die dornenvolle, bereits angesprochene *Transferforschung* als vierter Forschungsbereich beschäftigt sich mit der Übertragung von Wissensstrukturen auf neue Inhalte und Situationen (Weinert 1974). Dass auch hier (fast) alles vom Aufbau eines gut organisierten, auf die abstrakte Systematik von Fächern und Wissensformen *und* auf die Charakteristika von konkreten Situationen und Kontexten gleichermassen rücksichtnehmenden Inhaltswissens abhängt und dass gelingende Transferleistungen das mehrfache Durcharbeiten und intensive Üben fachlicher Begriffe, Methoden und Fertigkeiten, einschliesslich des HerauslöSENS relevanter Strukturmerkmale, erfordern, ist deren wichtigstes Ergebnis (Messner 1978).

(5) Wie sehr u.a. Transferleistungen dadurch erschwert werden, dass unser Lernen stets an konkreten Inhalten und in konkreten Handlungs-, Situations- und Materialkontexten erfolgt, machen die Untersuchungen zum Begriff der *situierten Kognition* (Lave 1988) deutlich, ein aus ethnographischer Forschung hervorgegangener Forschungszweig, bei dem mittels detaillierter Fallstudien der Erwerb komplexen berufspraktischen Wissens studiert wurde. Diese Arbeiten sind für die Schule hochinteressant, weil

sie einerseits den Prozess und die grossen Schwierigkeiten des Erwerbs von abstraktem Wissen zu erhellen vermögen und weil sie andererseits auf die in unserer westlichen Schul- und Wissenschaftskultur nicht bloss unterschätzten, sondern auch geringgeschätzten Qualitäten des praktischen Alltags- und Berufswissens hinweisen.

(6) Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zur pädagogisch-psychologischen Bedeutung *intuitiver (naiver) Alltagstheorien und fehlerhafter Begriffsvorstellungen (misconceptions)* lesen sich zum Teil wie ein Bündel empirischer Belege zum Werk von *Wagenschein*. Sie belegen, dass es sich rächt, die intuitiven, handlungs- und wahrnehmungsleitenden Alltagsvorstellungen im Unterricht *nicht* aufzugreifen (vgl. für einen Überblick: *Gardner 1993*). Indem abstrakte Systematisierungen vorschnell und direkt angepeilt werden, entsteht kein haftbares Wissen - haftbar weder im gedächtnispsychologischen Sinn noch im Sinn von *Rumpf (1987)*, wonach der Lerner sich nur dann für sein Wissen 'haftbar' fühlt und dafür einsteht, wenn er es gründlich verstanden und in die eigene Subjektivität hineingearbeitet hat.

(7) Der zweitletzte Forschungsbereich, der hier kurz erwähnt werden soll, ist von Bedeutung, weil er sich auf die vernachlässigte *motivationale* Seite von Lernprozessen bezieht. Hier zeigen vor allem neuere Forschungsarbeiten zur Kontrolle und Selbstregulation der Erkenntnistätigkeit (z.B. *Bandura 1991, Flammer 1990, Prenzel 1993*), dass es nicht vor allem die Reduktion von Diskrepanz und Spannung ist, die das intrinsische Lernen (*Deci & Ryan 1993*) antreibt, sondern im Gegenteil das *Aufsuchen von Herausforderungen*, die Diskrepanz-Produktion. Wenn Schüler in den ihnen zugestandenen *Autonomiespielräumen* erleben, dass sich über Anstrengung und durch den Einsatz von Wissen und Strategien Anforderungssituationen kontrollieren und bewältigen lassen, führt dies nicht nur zu tiefer Befriedigung und fortdauerndem Leistungswillen, sondern langfristig auch zu einer günstigen Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ("self-efficacy"; *Bandura 1986*) und des Motivs, ein lebenslang Lernender zu bleiben.

(8) Als *das* Schlüsselproblem der Gestaltung verstehensintensiver und autonomiefördernder Lernumgebungen erweist sich immer wieder die Steuerung oder Regulation des Lernens, insbesondere die Frage des *Übergangs der Lernkontrolle von der Lehrperson auf die Lernenden*. In den letzten Jahren ist eine auf Ideen des russischen Entwicklungspsychologen *Vygotsky (1974)* basierende Rahmentheorie mit dem Namen "*cognitive apprenticeship*" (kognitive Berufslehre) bekannt geworden, welche als eine Art Heuristik zur Entwicklung interaktiver didaktischer Lernumgebungen Verbreitung erfahren hat. Gemäss der von *Collins, Brown & Newman (1989)* entwickelten psychologisch-didaktischen Modellvorstellung erfolgt der *graduelle Übergang der Verantwortung für das Lernen von der Lehrperson auf den Lernenden* in einer Sequenz von *Lenkungsabbaustufen*, die den didaktischen Lenkungsverfahren in einer klassischen Berufslehre analog sind, wo der Lehrling im Zusammenspiel von Vorzeigen, Beobachten und angeleiteten Üben und unter allmählicher Zurücknahme der Unterstützung durch den Lehrmeister immer anspruchsvollere Tätigkeiten ausführen, deren Ausführung überwachen und ihre Ergebnisse kontrollieren lernt (Abbildung 1).

Kognitive Berufslehre heisst das Modell deshalb, weil sich auch der Erwerb *anspruchsvoller kognitiver Tätigkeiten und Strategien, Denk- und Wissensformen* nach diesem Muster begreifen lässt. Auch kognitive Tätigkeiten werden zuerst bei reiferen Lernenden oder bei einer Lehrperson beobachtet und äusserlich und innerlich nachgeahmt. *Collins et al.* sprechen vom *modeling* einer Tätigkeit: z.B. wird beobachtet, wie eine überlegene Person ein Problem anpackt, in einer Situation argumentiert, mit Analogien oder Metaphern umgeht, einen mathematischen Beweis führt, einen Konflikt austrägt, Gründe für einen Sachverhalt sucht und gegeneinander abwägt, usw. Der Lernende versucht sodann, die Tätigkeit unter Anleitung der Lehrperson immer besser

auszuführen, wobei diese sein Tun nach dem Prinzip der minimalen Hilfe mitsteuert und unterstützt. Die Autoren nennen diesen Teilvorgang *scaffolding*, weil der Lehrende dem Lernenden durch seine adäquate Begleitung ein lebendiges Lerngerüst zur immer gekonnteren Ausführung der Tätigkeit schafft und darstellt. Im Laufe der immer selbstständiger werdenden Übung, während der der Lehrer als eine Art Coach fungiert (*coaching*), erhält der Lernende eine allmählich präzise innere Vorstellung von der richtigen Ausführung und vom richtigen Ergebnis der Tätigkeit. Er lernt, sich die zunehmend ausbleibenden Korrektur- und Steuerungsimpulse selber zu geben, was den Lehrenden seine Unterstützung schrittweise zurücknehmen und sich aus der Lernverantwortung zurückziehen lässt (*fading*).

"Cognitive Apprenticeship"

Auf Ideen des russischen Entwicklungspsychologen *Lev Vygotsky (1896-1934)* basierende Vorstellung, wonach die Entwicklung der höheren geistigen Vorgänge "vom Sozialen zum Individuellen" verlaufe.

(1) MODELING: Durch lautes Denken begleitetes Modellieren von Tätigkeiten, damit Schüler eine zutreffende Vorstellung des angestrebten Ziels und des hinführenden Weges aufbauen können.

(2) SCAFFOLDING: Nur noch Teile modellieren; auf die je spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen von Schülern abgestimmte Hilfen geben. Wörtlich: Lernenden als personales Lerngerüst dienen, an dem sie sich halten können, um sich von ihm allmählich loszulösen.

(3) COACHING: Überwachung der Problemlöseversuche der Schüler; Optimierung der Leistung. Gutes Coaching setzt eine hohe, in der Kenntnis der Sache, in den fachbezogenen Lernprozessen und in der individuellen Kenntnis der Lernenden verwurzelte Diagnosekompetenz voraus.

(4) FADING: Lernsteuerung graduell freigeben, Hilfestellungen in dem Maße verringern, wie die Kompetenzen der Schüler steigen und sie Verantwortung für ihr Deuten und Problemlösen übernehmen. Als Lehrperson allmählich überflüssig werden und zurücktreten.

Abbildung 1: "Cognitive Apprenticeship" (kognitive Lehre)

4.2 Interaktive Lehr-Lern-Umwelten

Auf der Basis der Erkenntnisse in den skizzierten Forschungsfeldern und dabei insbesondere der rahmenhaften Leitvorstellung des kognitiven Lernens als dem Prozessmuster einer "Berufslehre" folgend, sind in den vergangenen Jahren mehrere *interaktive Lehr-Lernumgebungen* - lernorganisatorische Mikrokulturen des interaktiven, diskursbetonten, verstehensintensiven und autonomiefördernden fachlichen Lernens und Problemlösens - entwickelt und auf ihre ablaufenden Lern- und Verstehensprozesse sowie auf ihre Effektivität untersucht worden. Diese Umgebungen, welche meist von Forschungsgruppen in Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt und in der Praxis erprobt wurden, unterscheiden sich bezüglich ihrer *Oberflächenstrukturen* zum Teil nicht wesentlich von didaktischen Arrangements, wie sie aus der Diskussion um die *erweiterten Lernformen* bekannt sind. Man hofft über ihre Gestaltung und Erprobung herauszufinden, in welchen didaktischen Umfeldern sich eigenständige und wissenskompetente Lerner und Problemlöserinnen entwickeln. Stellvertretend für eine ganze

Gruppe solcher innovativer Lernumwelten (Abbildung 2) soll im folgenden eine dieser Lernumgebungen vorgestellt werden.⁷

- Strategien erfinden - Gesetzmässigkeiten entdecken: Eine Lehr-Lern-Umgebung zur Integration von intuitivem und formalem mathematischem Wissen (*Magdalena Lampert*, Michigan, 1986, 1989, 1990).
- Epistemische Einstellungen verändern und Heuristiken erwerben: Eine Lehr-Lern-Umgebung zur Förderung der Selbststeuerung (*Alan Schoenfeld*, Berkeley, 1985, 1987, 1988).
- 'Reziprokes Lehren': Eine Forschungsgemeinschaft zur Heranbildung intelligenter Novizen (*Annemarie Palincsar & Ann Brown*, Berkeley, 1984, 1989; *Brown 1992, Brown & Campione 1990*).
- Zielgerichtet Lernen in computergestützten Wissensbildungs-Gemeinschaften (*Marlene Scardamalia & Carl Bereiter*, Toronto, 1985, 1992; *Bereiter & Scardamalia 1993*).
- Nachdenken über das eigene Lernen und Denken: Bausteine einer Lehr-Lern-Umgebung zur Entwicklung von Arbeits- und Lernstrategien (*Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern et al.*, St.Gallen, 1991).

Abbildung 2: Interaktive Lehr-Lernumgebungen als Mikrokulturen des eigenständigen und verstehensorientierten Lernens und Problemlösens (Stebler, Reusser & Pauli 1994)

Der Universitätsdozent und Forscher *Alan Schoenfeld*, der während längerer Zeit auf der Sekundarstufe II Mathematik unterrichtet hat, konnte im Geometrieunterricht über Jahre hinweg beobachten, dass seine Schülerinnen und Schüler geometrische Beweise, die sie an sich gut beherrschten, beim Problemlösen nicht anwandten. Die Lernenden sahen offenbar wenig bis keine Beziehungen zwischen ihrem formalen Wissen über Beweise und ihrem Wissen über geometrische Konstruktionen. *Schoenfeld* (1985, 1987, 1988) erklärt das Ausbleiben des gewünschten Transfers vom Lern- auf den Anwendungskontext zum einen mit der mangelhaften Selbststeuerung der Schüler, zum andern mit unangemessenen, von den Schülern im Laufe der Schulzeit erworbenen epistemischen *Überzeugungen und Einstellungen* zur Mathematik und zum mathematischen Problemlösen. Zum Beispiel:

- 'Formal mathematisches Wissen ist abstrakt und hat wenig bis nichts mit dem Lösen von Problemen zu tun.' Die Folge: Beim eigenen Problemlösen nutzen die Schüler ihr formales mathematisches Wissen nicht.
- 'Schüler, die einen Sachverhalt wirklich verstehen, brauchen zum Lösen eines entsprechenden mathematischen Problems höchstens fünf Minuten.' Die Folge: Die Schüler brechen ihre Lösungsbemühungen schon nach kurzer Zeit ab, weil ihnen danach die Erfolgsaussichten gering erscheinen.
- 'Nur Genies sind fähig, mathematische Zusammenhänge zu entdecken, zu erfinden oder wirklich zu verstehen.' Die Folge: Die Schüler übernehmen die Inhalte, die ihnen der Lehrer vermittelt, ohne zu erwarten, dass sie diese auch wirklich verstehen.

⁷ Die angeführten Lernumwelten werden ausführlicher in *Stebler, Reusser & Pauli* (1994) beschrieben. Auch die nachfolgende exemplarische Darstellung des didaktischen Arrangements von *Schoenfeld* folgt diesem Text.

- 'Man hat Erfolg in der Schule, wenn man die Aufgaben so löst, wie es der Lehrer vorschreibt.' Die Folge: Nicht das Interesse am Erforschen und Lösen anspruchsvoller mathematischer Probleme steht im Zentrum des Schülerinteresses, sondern das speditive Erledigen von Aufgaben: Lernen wird so zu einem zufälligen Nebenprodukt des AufgabenlöSENS.

Ein solides Wissen über geometrische Beweise, so folgert *Schoenfeld* (1987, 1988), nützt den Schülern wenig, wenn ihre Einstellungen oder ihre mangelhaften Selbststeuerungsfertigkeiten sie davon abhalten, dieses Wissen im Bedarfsfall flexibel und bewusst - *mindful* - anzuwenden. Um hier Abhilfe zu schaffen, setzt *Schoenfeld* (1985, 1987) in einjährigen Geometrikursen auf der Sekundarstufe II vier einfache didaktische Instrumente ein. Die Instrumente sollen einerseits zu einer Lernkultur beitragen, die der Entwicklung adäquater Einstellungen zum Fach Mathematik förderlich ist, und andererseits die Schüler anregen, über eine verbesserte Selbststeuerung einsichtige Beziehungen zwischen mathematischen Fakten und Verfahren zu stiften. Bei den Elementen handelt es sich um

(1) *Videsequenzen, welche die Schüler für das eigene Denken sensibilisieren*: Um die Aufmerksamkeit der Schüler auf ihr Problemlösen zu lenken, zeigt ihnen *Schoenfeld* Videoaufnahmen von gleichaltrigen Schülern, die an Geometrieaufgaben arbeiten, welche seine Klasse eben erst gelöst hat. Die durch eigene Lösungsversuche sensibilisierten Schüler können sich mit den Problemlösern auf dem Bildschirm identifizieren und ihr Denkverhalten im Vergleich zu den Videomodellen reflektieren. Beim Ansehen und Diskutieren der Videoausschnitte lernen die Schüler die Bedeutung der Selbststeuerung kennen.

(2) *Das laute Denken des Lehrers als Modell für gutes Problemlösen*: Lehrer präsentieren ihren Schülern gerne perfekte Lösungen. Dadurch, dass sie ihnen ihre anfänglichen Unklarheiten, ihre Holzwege, aber auch die Genese ihrer Einsichten vorenthalten, vermitteln sie ihnen ein falsches Bild von gutem Problemlösen. Eine Möglichkeit, Schülern annähernd echtes Problemlösen zu zeigen, ist deshalb das prozessbegleitende laute Denken. Bei dieser Form des *modeling* geht der Lehrer so vor, als würde er die Aufgabe zum erstenmal lösen. Er klärt ab, ob er die Aufgabe richtig verstanden hat, äussert einige Lösungsideen, wählt einen Ansatz und verfolgt diesen eine Weile. Dann fragt er sich: Mache ich Fortschritte? Ist mein Vorgehen sinnvoll? Je nach Prüfergebnis setzt er seinen Lösungsweg fort oder bricht ab und sucht einen neuen Ansatz. Wenn der Lehrer mutig genug ist, löst er hie und da eine Aufgabe laut, die er noch nicht kennt. Auch mit dieser Technik will *Schoenfeld* seine Schüler für metakognitive Aktivitäten sensibilisieren.

(3) *Klassendiskussionen*: Beim Problemlösen im Klassenverband moderiert *Schoenfeld* die Diskussion. Er ermutigt die Schüler, laut zu denken und verschiedene Lösungsvorschläge zu prüfen. Dann entscheidet sich die Klasse für einen Ansatz und setzt ihn gemeinsam um. Unabhängig davon, ob der eingeschlagene Lösungsweg aus der Sicht des Lehrers zum Ziel führt oder nicht, wird nach etwa fünf Minuten eine Reflexionsphase eingeschaltet. Die Schüler diskutieren ihr bisheriges Vorgehen und entscheiden, ob sie den Lösungsweg weiterverfolgen oder verwerfen. Im zweiten Fall suchen die Schüler nicht nur gemeinsam einen neuen Ansatz, sondern sie bestimmen auch, welche Elemente ihres ersten Lösungsversuchs sie übernehmen wollen. Es folgt der nächste Lösungsversuch, der nach etwa fünf Minuten wieder durch eine Reflexionsphase unterbrochen wird. Sobald die Klasse das Problem auf diese Weise gelöst hat, fasst *Schoenfeld* das Vorgehen zusammen und gibt Rückmeldungen über den Problemlöseverlauf. Er weist auf Überlegungen hin, die zu Schwierigkeiten geführt haben, und nennt Ansatzpunkte für alternative Lösungswege, was zur Folge hat, dass am Schluss der Lektion oft mehrere Lösungen an der Wandtafel stehen.

(4) *Problemlösen in Kleingruppen*: Diese Tätigkeit macht bei *Schoenfeld* etwa zwei Drittel der gesamten Kurszeit aus. *Schoenfeld* übernimmt dabei die Rolle eines Trainers (intellectual coach), der das Problemlöseverhalten seiner Schüler genau beobachtet und sie immer wieder zur Selbstreflexion anhält. Er geht von Gruppe zu Gruppe und fragt einzelne Schüler:

- Was machst Du jetzt genau? (Kannst Du das beschreiben?)
- Warum machst Du das? (Wie verhält sich Dein Tun zur Lösung?)
- Was hilft Dir das? (Was hast Du mit dem Ergebnis vor?)

Diese Fragen bringen die Schüler anfänglich in Verlegenheit. Meistens können sie die erste Frage beantworten, die zweite und dritte aber nicht. Sie beginnen sich auf diese Fragen vorzubereiten und kommen allmählich dazu, ihr Problemlösen gewohnheitsmässig zu überwachen und sich dessen Planmässigkeit und Zielbezug bewusst zu vergegenwärtigen. Mit zunehmender Internalisierung dieser Überwachungsaktivitäten geht die Fremdsteuerung des Problemlösens in Selbststeuerung über.

Fragt man sich, welches die *zentralen Elementen* dieser und ähnlicher Lehr-Lernkulturen sind, so ergeben sich u.a. folgende, hier aus Raumgründen nicht weiter elaborierte Aussagen (vgl. *Stebler et al.*).

Lernkulturen der beschriebenen Art

- ermöglichen den verstehensorientierten Wissensaufbau in Lernpartnerschaften und kooperativen Projekt-, Problemlöse- und Wissensbildungsgemeinschaften, wie sie bislang vor allem ausserhalb der Schule vorkommen,
- fördern die Integration von intuitivem und formalem Wissen,
- fördern zielorientierter und eigenständiger werdendes Lernen durch die graduelle Freigabe von Lernverantwortung und Lernsteuerung,
- schaffen Voraussetzungen für den Transfer des Gelernten,
- erfordern ein erweitertes, teils neues Verständnis der Rolle von Schülern und Lehrkräften.

5. Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in einer Schule des Verstehenlehrens und Lernenlernens

1. Auch in einer Schule, von der absehbar ist, dass sie sich im Zuge eines gesellschaftlichen Strukturwandels in ihren Lehrarrangements stärker als bisher an mehr *autonomiebetonten* und *beziehungsintensiveren, also mehr subjektzentrierten didaktischen Formen* orientieren wird, und die sich nebst der Förderung des gründlichen Sachverstehens um den Aufbau einer überdauernden Lernbereitschaft und um ein Sockelniveau an Fähigkeiten des kooperativen Lernens und des eigenständigen Denkens kümmern muss, werden Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die *Schlüsselfiguren* des Unterrichts *bleiben*, sondern ihre zentrale pädagogische Stellung gegenüber einer bloss instruktionsorientierten Schule mit geringer Individualisierung und Interaktivität noch wesentlich *ausbauen*.⁸ Da einerseits die Spielräume der pädagogischen Binnendifferenzierung und der Autonomisierung der Lernsteuerung im System der öffentlichen Bildung nicht unbegrenzt, aber derzeit kaum ausgeschöpft sind und da andererseits auch die Grenzen einer gegenüber heute stärkeren Professionalisierung des Berufsstandes noch keines-

⁸ Vgl. auch *Fend* (1984): "Haben Lehrer institutionell mehr Freiheit, dann werden ihre persönlichen Haltungen zum Guten und Schlechten bedeutsamer" (68).

wegs erreicht sind⁹, ist auch nicht abzusehen, wo die - zweifellos vorhandenen - Grenzen der pädagogischen Individualisierung in dem unter politischen Oekonomiebedingungen arbeitenden, mithin Formen des kollektiven und standardisierten Lernens erzwingenden Systems der öffentlichen Schule dereinst zu liegen kommen.

2. Was sich angesichts der unübersehbaren Folgen des gesellschaftlichen Wandels an Funktionsänderungen der öffentlichen Schule anbahnt und wie sich diese Entwicklung auf die professionelle Rolle von Lehrerinnen und Lehrern auswirkt, ist m.E. weniger als radikaler Funktionswandel denn als eine sich aufdrängende Verschiebung in einem komplexen System- und Rollenprofil zu begreifen. Weder lässt sich die multifunktionale Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern auf einfache Metaphern des Typs 'der *Lehrer als x* oder *als y*' reduzieren noch deren Wandel sich durch simplifizierende Formeln des Typs 'von der Rolle *x* zur Rolle *y*' qualifizieren. Lehrende nehmen gleichzeitig, abwechselnd und nacheinander eine Vielzahl von professionellen Funktionen wahr, die sich durch Kategorien wie *Expertenschaft in der Sache* (im Fach) und deren *Vermittlung, Lernhilfe und -beratung, Klassenführung, Kommunikation* sowie *Organisation und Administration* typisierend umschreiben, wenn auch nur annähernd in ihrem Fazettenreichtum bestimmen lassen.

Lehrerinnen und Lehrer sind vieles in einem: Strukturierer und Darbietenden von Bildungsinhalten, Lernhelferinnen, Verhaltensmodelle, Beraterinnen, Wissensvermittler, Kulturhüter, Handwerker, Arrangeurinnen von Lernsituationen, Besserwisser, Mentorinnen, Motivierer, Darstellerinnen, Fordernde, Verkäuferinnen, Zuredende, Kritiker, Lehrmittelverwalter, Vordenkerinnen (aber auch Nachdenker), Gesprächspartner, Beschützer, Teamarbeiterinnen, Animateure, Moderatorinnen, Trainer, Problemlöser, Zensorinnen, Tröster, Gesprächsleiter, Gesellschaftsagenten, Gehilfen der Natur, Fazilitatoren, Hüterinnen von Normen und Standards, Gemeinschaftsstifter, Sozialarbeiter, Ausbilderinnen, Unterhalterinnen, Unterweiser, Belehrende und ... und ...

Vor allem aber sind Lehrende *Personen*, die durch ihre zugleich *modellhafte und reflexive fach-didaktisch-pädagogische Expertenschaft erfahrbar machen*, was gründliches, in die Tiefe gehendes Verstehen und produktives Problemlösen ist, wie forderndes und ausdauerndes Lernen aussieht, welche Fähigkeiten, Strategien und Einstellungen diese Prozesse ermöglichen und voraussetzen und welche Gütestandards deren Ergebnisse auszeichnen - aber auch Personen, die erfahrbar machen, was es bedeutet, beim Lernen und Verstehenwollen berührbar, offen und zugänglich zu bleiben.

3. Eine der anspruchsvollsten Aufgaben von Lehrenden ist der Aufbau von individualisierenden, den proximalen Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden (*Vygotsky* 1978) angepassten, auf die Ausbildung von Selbststeuerungsfähigkeiten *und* ein Klima hoher Verstehensintensität bedachten Bildungs- und Lernumwelten. Entscheidend ist dabei u.a., dass solche Lernumwelten - im Bewusstsein der Prozesse, die sie ermöglichen, der Ziele, die sie anstreben und der Standards, denen sie genügen sollen - langfristig und schrittweise in Schulklassen aufgebaut werden, so dass *Zeit* zu ihrer stufenweisen Verinnerlichung durch die Schüler besteht. Das heisst, die Erweiterung individueller Handlungs- und Autonomiespielräume von Lernenden - via den komplementären Abbau von Aussensteuerung und von direktiven Instruktionsformen - führt weder zwangsläufig zu einer intensiveren Verstehenskultur, noch wird dadurch automatisch mehr eigenständiges Lernen in Gang gesetzt (vgl. *Neber* 1982). Insbesondere ist der Gefahr zu begegnen, dass Lernumwelten entstehen, die individuell angepasstes eigenständiges Lernen zwar *anstreben* und es auch *äusserlich, organisatorisch initiie-*

⁹ Das heisst, eine allmähliche Anpassung an steigende fach-didaktisch-pädagogische Anforderungen an die Lehrerbildung erscheint mir durchaus möglich, ohne dass vorschnell von einer prinzipiellen *Überforderung* der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen werden müsste.

ren, in denen die Schüler aber in ihrem *kognitiven Bemühen*, das heisst in ihrem Verstehen, ihrer Begriffsbildung und ihrem Problemlösen bloss kommunikativ gestützt werden, bezüglich der *kognitiven und sozial-kognitiven Kerntätigkeiten aber im wesentlichen sich selber überlassen und damit überfordert werden*. Zu verhindern ist somit, dass Lernumwelten geschaffen werden

- die keine hohen *time on task*-Werte erzeugen (das ist die Zeit, während der Schüler wirklich und intensiv an Aufgaben und Inhalten arbeiten), und es somit an einer befriedigenden Lern- und Verstehensintensität mangelt,
- die zwar entdeckendes Verhalten und anschauungsbezogenes Erfahrungslernen instrumentieren, nicht aber die Systematisierung und Abstraktion gewonnenen Erfahrungswissens, die Anstrengung des Begriffsaufbaus, ermöglichen und fördern,
- die die (materialen) Lernprodukte gegenüber den (formalen) Lernprozessen vernachlässigen oder als beliebig erscheinen lassen, indem kein Lehrplan mehr gilt und keine kulturellen Standards der Verstehensgüte internalisiert und hochgehalten werden,
- wo Lehrende und Lernpartner sich gegenseitig keine kompetenten *Lerngerüste* (scaffolds) sind im Sinne der *cognitive apprenticeship* und wo somit keine kompetente fachliche Lernprozessbegleitung stattfindet,
- wo Lehr-Lerndialoge zwischen Lernpartnern und/oder Lehrkräften - falls sie stattfinden - oberflächlich, unverbindlich und bezüglich der fachspezifischen Lernprozesse und Schwierigkeiten äusserlich bleiben,
- wo weder bewusst und systematisch auf die Konsolidierung von fachlichen Wissensstrukturen geachtet noch im Sinne der reflexiven Sicherung von Prozesserträgen des Lernens auf die Ausbildung von Arbeits- und Lernstrategien hingearbeitet wird,
- wo insgesamt das lernorganisatorische und das unspezifisch-kommunikative Moment überwiegt, das heisst die äussere Betriebsamkeit gegenüber dem sachbezogenen inneren Operieren - im Geiste des Verstehenwollens und des Problemlösens - dominiert, wo somit keine 'vollständigen Lernakte' beispielsweise im Sinne von *Dewey, Wagenschein, Wertheimer, Aebli* oder *Vygotsky* stattfinden,
- wo bei aller Bemühung um einen massvollen Abbau der direkten Aussensteuerung des Lernens und kollektiver Instruktionsformen die strukturierenden - lehrstoffdarbietenden, systematisierenden, lernsteuernden - Funktionen von Lehrenden, dabei insbesondere auch die positiven Wirkungen eines Unterrichts im Schulklassenverband, unterschätzt werden.

4. Ich komme zum Schluss: Was tun Lehrer, Eltern, Lehrmeister, Kameraden, ältere Geschwister - kurz: erfahrene Lerner -, wenn sie das Verhalten weniger erfahrener Lerner anleiten, es laut denkend modellieren, (mit)steuern, sprachlich begleiten, coachen, überwachen, korrigieren und bewerten? Etwas sehr Fundamentales. Mit *Vygotsky* (1978), von dem die oben skizzierte Vorstellung der 'kognitiven Lehre' inspiriert ist, lässt sich sagen: *Erfahrene Lernende leihen (als personale, von aussen sichtbare und beobachtbare Lerngerüste) bei der Ausführung geistiger Tätigkeiten weniger erfahrenen Lernenden ihre Sprache und ihr Bewusstsein.*

Bruner (1986) hat es einmal so gesagt: Ein guter Tutor, eine gute Lehrerin schafft durch ihr Modellierungs- und Anleitungsverhalten von geistigen Tätigkeiten *Bewusstsein für zwei*. Durch Verinnerlichung von zuerst durch Lehrpersonen oder Lernpartner external ausgeführten kognitiven Aktivitäten lernt das Kind allmählich den *Inhalt von Lehr-Lern-Dialogen - damit von Wissensformen, von Denk-, Argumentations-, Begründungs- und Schlussfiguren -, von sozialen Verhaltensweisen; allgemein: es lernt die wesentlichen Züge, die Vollzugsformen der auf der sozialen Bühne external repräsentierten geistigen oder sozialen Tätigkeiten zu beobachten, nachzuahmen und ihre*

Struktur in sich aufzunehmen. Autonomes Denken, Lernenlernen ist in dieser Optik somit wesentlich verinnerlichtes und in die Selbststeuerung übergegangenes, ursprünglich soziales Verhalten und Handeln. Interaktive Lehr-Lernumgebungen können zu dessen Ausbildung einen vermutlich entscheidenden Beitrag leisten.

Verstehenlernen, ein selbständiger Lerner werden, besteht im allmählichen Hineinwachsen in das gelebte intellektuelle und soziale Leben einer Kultur. Erziehenden, Lehrenden und Mitlernenden kommt bei diesem Prozess eine nicht zu unterschätzende Rolle zu, einerseits als personale Modelle und Lerngerüste des geistigen Verhaltens, andererseits als subtile Gestalter von didaktischen Umwelten, deren prozesshafte Strukturen zur praktisch gelebten Kommunikations-, Denk- und Lernkultur werden. Es versteht sich von selber, dass es dabei nicht genügt, über ein hoch entwickeltes pädagogisches Ethos zu verfügen, sondern dass Lehrerinnen und Lehrer erforderlich sind, die die Ziele und die pädagogisch-psychologischen Prozesse, die ihnen am Herzen liegen, genau kennen, und die über die handwerklich-methodische Expertenschaft verfügen, sie auch umzusetzen. - Wenn es über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zukunft vermehrt gelingen sollte, in unseren Schulen zur Schaffung von Bildungsumwelten des Verstehenlernens, des Problemlösens und der Nachdenklichkeit beizutragen, dann kommen wir dem Anliegen, zur geistigen Autonomie möglichst vieler Menschen der nachkommenden Generation beizutragen, vielleicht einen Schritt näher.

Literatur:

- Achermann, E. (1992) *Mit Kindern Schule machen*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. - Aebli, H. (1961) *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett. (Neuausgabe 1983: Zwölf Grundformen des Lehrens.) - Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett. - Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. - Bandura, A. (1991) Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press. - Beck, E., Borner, A. & Aebli, H. (1986) Die Funktion der kognitiven Selbsterfahrung des Lehrers für das Verstehen von Problemlöseprozessen bei Schülern. *Unterrichtswissenschaft*, 14, 303-317. - Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1991) Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 735-768. - Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court. - Bromme, R. (1992) *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber. - Brown, A.L. & Campione, J.C. (1990) Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126. - Brown, A.L. (1992) Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178. - Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. - Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (Eds.) (1988) *The nature of expertise*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989) Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Cuban, L. (1993) *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*, 2nd ed. Columbia University New York: Teachers College Press. - Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. (1993) *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Zürich: Verlag LCH. - Damerow, P. & Lefèvre, W. (i. Vorb.) Wissenssysteme im geschichtlichen Wandel. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. Wissenspsychologie. Göttingen: Hogrefe. - Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238. - Dewey, J. (1919) *How we think*. New York: Heath. (Deutsch 1951: *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten.) - Fend, H. (1984) Determinanten von Schulleistungen: wie wichtig sind die Lehrer? *Unterrichtswissenschaft*, 12 (1), 68-86. - Flammer, A. (1990) Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber. - Forneck, H. (1994) Schule öffnen - für welche Wirklichkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1) (in diesem Heft). - Freudenthal, H. (1973) Die Nacherfindung. In H. Freudenthal, *Mathematik als pädagogische Aufgabe*, Bd. 1. Stuttgart: Klett. - Gallin, P. & Ruf, U. (1990) *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. - Gardner, H. (1993) *Der ungeschulte Kopf: Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett. - Gasser, P. (1992) *Didaktische Impulse*. Gerlafingen: Selbstverlag. - Krapf, B. (1992) *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*. Bern: Haupt. - Künzli, R. (1993) Die Behauptung der Schule durch die Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 63-73. - Lampert, M. (1986) Knowing, doing, and teaching

- multiplication. *Cognition and Instruction*, 3, 305-342. - Lampert, M. (1989) Choosing and using mathematical tools in classroom discourse. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*. London: JAI. - Lampert, M. (1990) Connecting inventions with conventions. In L.P. Steffe & T. Wood (Ed.), *Transforming children's mathematics education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Lave, J. (1988) *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. - Lehtinen, E. (1989) Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 213-218. - Lehtinen, E. (1993) Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe. - Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.) (1992) *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe. - Mandl, H. & Prenzel, M. (1992) *Transfer of learning from a constructivist perspective*. Universität München: Inst. f. Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 6. - Mead, S. (1934) *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press. - Meichenbaum, D. (1985) Teaching thinking: a cognitive-behavioural perspective. In S.F. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Messner, H. (1978) *Wissen und Anwenden*. Stuttgart: Klett. - Messner, R. (1985) Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse. In H. Rauschenberger (Hrsg.), *Unterricht als Zivilisationsform*. Königstein: Athenäum. - Moser, U. (1992) Was wissen 13-jährige? Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (1), 89-92. - Neber, H. (1982) Selbstgesteuertes Lernen. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung*. München: Urban & Schwarzenberg. - Oelkers, J. (1989) *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa. - Oelkers, J. (1992) Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 185-196. - Oelkers, J. (1993) Wissenschaftliche Bildung: die Behauptung der Universität für die Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 348-356. - Palincsar, A.S. & Brown A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring strategies. *Cognition and Instruction*, 1 (1), 117-175. - Palincsar, A.S., Stevens, D.D. & Gavelek, I.R. (1989) Collaborating with teachers in the interest of student collaboration. *International Journal of Educational Research*, 13, 41-53. - Popper, K. (1971⁵) *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr. - Prenzel, M. (1993) Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 239-253. - Ratke, W. (1617) Artikel, auf welche fürnehmlich die Raticianische Lehrkunst beruhet. In P. Stötzner (Hrsg.), *Raticianische Schriften*, 2 Bde. Leipzig: Verlag Richter. - Rauschenberger, H. (Hrsg.) (1985) *Unterricht als Zivilisationsform*. Königstein: Athenäum. - Resnick, L.B. (Ed.) (1989) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Reusser, K. (1988) Problem solving beyond the logic of things. *Instructional Science*, 7, 309-338. - Reusser, K. (1989) *Lernenlernen und das Problem der formalen Bildung*. Ms. - Reusser, K. (1991) Plädoyer für die Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9(2), 193-215. - Rumpf, H. (1987) *Belebensversuche*. Weinheim: Juventa. - Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985) Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S.S. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992) An architecture for collaborative knowledge building. In E. De Corte, M.C. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving*. Berlin: Springer. - Schneider, W. (1988) Zur Rolle des Wissens bei kognitiven Höchstleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 161-172. - Schoenfeld, A.H. (1985) *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press. - Schoenfeld, A.H. (1987) What's all the fuss about metacognition? In A.H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. - Schoenfeld, A.H. (1988) When good teaching leads to bad results: the disasters of 'well-taught' mathematics courses. *Educational Psychologist*, 2 (2), 145-166. - Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994) Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen lehren - Verstehen lernen*. Bern: Huber (im Druck). - Vitruvius Pollio, M. (1. Jh. v. Chr.) *De architectura libri decem*. (1487 erstmals in Rom im Druck erschienen. Nachdruck der Ausgabe: Nürnberg 1548.) - von Hentig, H. (1993) *Die Schule neu denken*. München: Hanser. - Vygotsky, L.S. (1974) *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer. - Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. - Wagenschein, M. (1989) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz. - Wallrabenstein, W. (1991) *Offene Schule, offener Unterricht*. Reinbek: rororo Sachbuch 8752. - Weinert, F.E. & Helmke, A. (1993) *Learning from wise mother nature or big brother instructor: the wrong alternative for cognitive development*. Paper presented at 5th EARLI conference in Aix en Provence, France, September 1993. - Weinert, F.E. (1974) Lernübertragung. In F.E. Weinert et al. (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*, Bd. 2. Frankfurt: Fischer. - Weinert, F.E. (1994) Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen lehren - Verstehen lernen*. Bern: Huber (im Druck). - Weinert, F.E., Schrader, F.W. & Helmke, A. (1990) Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehung und Sozialwissenschaft*, Bd. 28. Braunschweig: Copy-Center Colmsee. - Wertheimer, M. (1945/1964) *Produktives Denken*. Frankfurt: Kramer. - Wünsche, K. (1993) Tabus über dem Schülerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 369-381.

Der Inhaber des neuen Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Zürich stellt sich vor

Seit dem 1. April 1993 ist unser Redaktionskollege Kurt Reusser Inhaber des neugeschaffenen Lehrstuhls für Pädagogik mit Berücksichtigung der Pädagogischen Kognitionspsychologie und der Didaktik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.

Prof. Dr. Kurt Reusser

Geboren am 9. September 1950; verheiratet, zwei Kinder.

1966-1970 Staatliches Lehrerseminar Hofwil-Bern (Pädagogikunterricht bei Eugen Rutishauser); 1970 Primarlehrerpatent; zwei Jahre Schuldienst an der Oberstufe.

Ab 1972 Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Bern; 1977 Staatsexamen als Seminarlehrer LSEB (Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften).

1974-1980 Seminarlehrer für Pädagogik, Psychologie und Didaktik am Staatlichen Seminar Biel; ab 1976 Aufbau und Leitung der maturitätsbezogenen Lehrerbildung.

1978-1982 Mitglied der Projektleitung zur Reform der bernischen Primarlehrer(innen)ausbildung.

1980-1984 wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern (Prof. Aebli); 1984 Doktorat; 1984-1986 USA-Studienaufenthalt als Stipendiat des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Boulder, Pittsburgh, Berkeley); 1986-1993 Oberassistent (1988-1991 geschäftsführend) an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern; 1990 Habilitation in Pädagogischer Psychologie und Didaktik.

(Gründungs-) Redaktor der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung"; Vizepräsident der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE.

Hobbies: Musik (u.a. 22 Jahre Chorleiter), Kochen, Kinder sowie - in Konkurrenz dazu - die BzL ...

Ausrichtung und Arbeitsschwerpunkte des neuen Zürcher Lehrstuhls:

Pädagogische Kognitionspsychologie und Kognitionspädagogik; Kognitive Entwicklung und Persönlichkeitstheorie; Theorie der Didaktik und des Unterrichts; Computer-unterstütztes Lehren und Lernen; Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Ausbildung der Ausbilder.

Gegenwärtige Forschungsschwerpunkte:

"Schule, Leistung und Persönlichkeit" (mehrjähriges Nationalfondsprojekt im Rahmen des NFP 33: Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme; vgl. diese Nummer der BzL); Entwicklung von intelligenten tutoriellen Systemen.

Publikationen von Kurt Reusser (Auswahl)

(1983) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta (hrsg. zusammen mit L. Montada & G. Steiner). - (1984) *Problemlösen in wissenstheoretischer Sicht*. Dissertation. Universität Bern. - (1988) Problem Solving beyond the logic of things: contextual effects on understanding and solving word problems. *Instructional Science*, 17, 309-338. - (1988) The role of understanding in solving word problems. *Cognitive Psychology*, 20, 405-438 (zusammen mit D. Cummins & W. Kintsch). - (1989) Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 425-438. - (1989) Computersimulation von Denkprozessen. *Unipress*, 63, 36-43. - (1990) *Vom Text zur Situation zur Gleichung. Kognitive Simulation von Sprachverständnis und Mathematisierung beim Lösen von Textaufgaben*. Habilitationsschrift. Universität Bern (Publ. in Vorb.). - (1991) Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9, (2), 193-215. - (1992) Kognitive Modellierung von Text-, Situations- und mathematischem Verständnis beim Lösen von Textaufgaben. In K. Reiss, M. Reiss & H. Spandl (Hrsg.) *Maschinelles Lernen. Modellierung von Lernen mit Maschinen*. Berlin: Springer. S. 225-249. - (1993) Tutoring systems and pedagogical theory: Representational tools for understanding, planning, and reflection in problem-solving. In: S.P. Lajoie & S. Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 143-177. - (im Druck) *Verstehen Lehren und Lernen*. Bern: Huber (hrsg. zus. mit Marianne Reusser). - (im Druck) From cognitive modeling to the design of pedagogical tools. In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser & H. Mandl (Eds.), *International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*. New York: Springer. - (im Druck) Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Band Wissenspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Weitere Aufsätze in Büchern und Zeitschriften zu pädagogisch-psychologischen, kognitionswissenschaftlichen und didaktischen Themen sowie zur Lehrerbildung.

Lehrveranstaltungen: Aufbau eines Veranstaltungszyklus zu pädagogisch-psychologischen und didaktischen Themen

Wintersemester 1993/94:

- Pädagogische Kognitionspsychologie I: Kognitive Entwicklung, Lernen und Gedächtnis. Vorlesung.
- Klassische und neuere Lerntheorien und ihre pädagogische Bedeutung. Proseminar.
- Sind Denken und Lernen endlich lehrbar? Zum Zusammenhang von Wissensbildung und Denkentwicklung. Seminar.

Sommersemester 1994:

- Pädagogische Kognitionspsychologie II: Denken, Wissen, Verstehen, Problemlösen. Vorlesung. Dienstag 16-18.
- Einführung in die Psychologie des Verstehens und Problemlösens. Proseminar. Mittwoch, 16-18.
- Wie Kinder denken. Ausgewählte Probleme der Entwicklung des Verstehens von Kindern. Seminar. Dienstag, 10-12.

Wintersemester 1994/1995: Lehrveranstaltungen zu Themen der Didaktik.

Schule öffnen - für welche Wirklichkeit?

Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur"

Hermann J. Fomeck

Im folgenden soll die These begründet werden, dass die im Umfeld der Unterrichtswissenschaften geführte Diskussion um eine "neue Lernkultur" oder um "erweiterte Lehr- und Lernformen", wie es bildungspolitisch etwas weniger kontrovers formuliert wird, als Reflex oder in wenigen Fällen als Antwort auf den Funktionswandel der Schule im Prozess der reflexiven Modernisierung aufzufassen ist.

Diese These beinhaltet die Auffassung, dass die stattfindenden Veränderungen nicht lediglich einfache Modernisierungsvorgänge darstellen, dass also Schule und Unterricht nicht nur erweitert und neu akzentuiert werden, sondern die Relation zwischen allgemeinbildendem Schulsystem und gesellschaftlicher Wirklichkeit neu bestimmt wird. Die Schule ist mit der Tatsache der »reflexiven Modernisierung« konfrontiert.

In den sechziger und siebziger und in der Schweiz bis in die achtziger Jahre waren schulische Reformen mit einer Expansion der materiellen Ressourcen und/oder mit einer Expansion der 'höheren' Schulzweige unseres Bildungswesens verbunden, der Zusammenhang von pädagogischer Reform und quantitativer Ausweitung schien naturgegeben. Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich haben auf das rapide Schwinden der materiellen Mittel einige Zeit mit Ratlosigkeit reagiert, standen sie mit diesem Faktum doch vor einer neuen Situation: In Zeiten starker wirtschaftlicher Nachfrage nach höher qualifizierten Schulabgängern war man zur Durchsetzung von Reformvorhaben nicht darauf angewiesen, eine spezifisch pädagogische Legitimation öffentlich zu vertreten. Vielmehr war die Öffentlichkeit schulischen Reformen gegenüber aufgeschlossen, wenn das Bildungssystem nur den gesellschaftlich gewünschten Bedarf nach höheren Bildungsabschlüssen garantierte. Dies änderte sich in den letzten Jahren, womit sich die Bedingungen für dringend notwendige Veränderungen im Bildungswesen verschlechtert haben.

Die öffentlichen Vorbehalte gegenüber Reformen im Bildungswesen rühren allerdings auch daher, dass der Modernisierungsprozeß der sechziger und siebziger Jahre pädagogisch relevante Folgeprobleme geschaffen hat, die nun der Lösung harren. Mit der Expansion der 'höheren' Zweige des Bildungswesens ging eine Aushöhlung der 'tieferen' Schultypen einher. Die durch die Bildungsanstrengungen der sechziger Jahre in Gang gesetzte Entwicklung holte sozusagen die Bildungspolitik dort ein, wo sie eine Reform des gesamten Systems versäumt hatte. Die Probleme der tieferen Schultypen (-stufen) waren und sind unverkennbar. Hinzu kommt eine Ernüchterung über die Effekte der inneren Reformen, wobei vielfach diese für gegenwärtige Probleme verantwortlich gemacht werden. Auf diese im Prozess der Modernisierung wirklich oder scheinbar geschaffenen Folgeprobleme wird aktuell mit spezifisch pädagogischen Steuerungsmechanismen wie innerer Differenzierung, Individualisierung des Unterrichts u.ä. reagiert, die in der gegenwärtigen Diskussion zusammenfassend als neue Lernkultur bezeichnet werden. Der Begriff der neuen Lernkultur ist ein Hinweis auf die mit diesen Reformvorhaben verbundenen Hoffnungen. In der folgenden Analyse sollen diese Reformen auf ihre gesellschaftlichen Grundlagen zurückgeführt und so der aktuelle reformpädagogische Diskurs erweitert werden.

1. Reflexive Modernisierung

Mit Beck's "Risikogesellschaft" wird einem grösseren Publikum erstmals das Risikopotential von Modernisierungsprozessen vor Augen geführt. Obwohl Beck's Interesse in erster Linie der Lokalisation und Darstellung dieser Gefahren gilt, enthält die Analyse eine Theorie reflexiver Modernisierung, die in den letzten Jahren ausformuliert wurde. Diese Theorie der reflexiven Modernisierung meint vereinfacht ausgedrückt: "Eine Epoche der Moderne verschwindet und eine zweite, noch namenlose entsteht, und zwar nicht durch politische Wahlen, Regierungssturz oder Revolution, sondern als latente Nebenwirkung des Normalen, Bekannten: verselbständigter Modernisierungen nach dem Schema und Rezept der westlichen Industriegesellschaft." (Beck 1993, 57) Beck geht davon aus, dass die Risiken der Industriegesellschaft ein Produkt der Moderne, und zwar in ihrem höchsten Entwicklungsstand, sind. Die Risiken bedrohen alle bei gleichzeitiger sozialer Existenz eines extremen Individualismus. Den daraus folgenden gesellschaftlichen Typus bezeichnet Beck als Risikogesellschaft. Diese ist dadurch charakterisiert, dass sich Problembereiche aufdrängen, die nicht das Resultat etwa natürlicher Bedrohungen, sondern das Resultat der Folgewirkungen von Modernisierungsprozessen sind. Dazu zählen u.a. die Folgeprobleme der Enttraditionalisierung der Lebensformen, der Auflösung der Familienstrukturen, der Verselbständigung der ökonomischen Prozesse, der Vernutzung der Natur.

Beck stellt also einen neuen Typus von Gesellschaft fest, nämlich eine, die sich vornehmlich mit den selbst produzierten Problemen bzw. Risiken beschäftigen muss. Dies ist die grundlegende Prognose Beck's: Heute haben wir es nicht mehr mit einer einfachen Modernisierung zu tun, sondern mit einer reflexiven. Dies bedeutet, dass heutige Probleme Folgen von einfachen Modernisierungsprozessen sind. Diese sind mit einfachen Modernisierungen nicht zu lösen, weshalb sich gegenwärtig die Strukturen der Moderne selbst verflüchtigen. Den Vorgang, durch den die grundlegenden Strukturen der Moderne selbst verändert werden, nennt Beck reflexive Modernisierung.

Wenn diese Theorie der reflexiven Modernisierung wesentliche Transformationsprozesse, die westliche Industriegesellschaften augenblicklich durchmachen, "abbildet", dann wird im folgenden der Frage nachzugehen sein, inwieweit diese auch für das Bildungssystem und die Institution Bildung auszumachen sind. Dies soll in zwei Dimensionen geschehen. Einmal sollen die Auswirkungen der veränderten Sozialisationsbedingungen für Bildung beleuchtet werden. Zum zweiten sollen die funktionalen Folgen ökonomischer Veränderungen für das Bildungssystem analysiert werden. Es wird zu zeigen sein, dass beide Modernisierungsprozesse, sowohl die Institution Bildung, als auch die innere Struktur von deren Organisation, die Schule verändern.

2. Veränderte Sozialisationsbedingungen und der Funktionswandel von Bildung

Seit den siebziger Jahren wird vermehrt von nicht (reform)pädagogischer Seite an die Schule der Anspruch herangetragen, nicht mehr nur den Wissenserwerb, sondern auch extrafunktionale Fähigkeiten zu sozialisieren. Das unterrichtliche Geschehen soll danach eine qualitative Weiterentwicklung erfahren. Die Herausbildung derjenigen Fähigkeiten, um der es Schule schon immer zu tun war, soll auf einem möglichst hohen Niveau und auf möglichst vielfältigen Feldern weiterentwickelt und gleichzeitig die extrafunktionalen Fähigkeiten wie Neugierde, Kreativität und Teamfähigkeit auch noch sozialisiert werden. Die traditionellen Aufgaben der Schule verschwinden also nicht. Vielmehr hat es den "Anschein, als werde allein schon die traditionelle Wissensvermitt-

lungsfunktion der Schule in den neunziger Jahren wichtiger und schwieriger zugleich: Die Qualifikationsanforderungen an die zukünftigen Arbeitskräfte steigen. ... Das verlangt von allen Schülerinnen und Schülern, die mithalten wollen, mehr dispositives bzw. theoretisches Wissen, mehr Zusammenhangsdenken ..." (Rolf 1991, 123-124).

Diese Forderungen scheinen auf den ersten Blick einfache Modernisierungsforderungen z.B. aus Kreisen der Wirtschaft an das Bildungswesen zu sein. Bei genauerer Analyse wird jedoch deutlich, dass hier auf einen Prozess reflexiver Modernisierung in den veränderten Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen reagiert wird. Kinder und Jugendliche leben gegenüber den heutigen 30- oder 40-jährigen unter völlig gewandelten Sozialisationsbedingungen. Familien, Lebens- und Arbeitsstrukturen haben sich durch einen grundlegenden Wertewandel entscheidend verändert. Zudem werden heutige Kinder und Jugendliche in einem Masse mit Multikulturalität konfrontiert, die in den sechziger Jahren noch nicht absehbar war und auf die die in den sechziger Jahren konzipierten Reformen im Bildungsbereich auch nicht reagieren konnten. Diese veränderten soziokulturellen Voraussetzungen bedeuten einen Modernisierungsdruck für Schule und Unterricht, der die Grundlagen unserer Institution Bildung selbst betrifft. Dass diese dramatischen Sozialisationsveränderungen nicht ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit getreten sind, liegt darin begründet, dass Schule wie Öffentlichkeit, ein Bild von Kindheit und ihren Institutionen pflegt, welches abseits von Modernisierungsimperativen sein immer ähnliches Gesicht zu behalten scheint. Ich möchte im folgenden einige dieser Veränderungen andeuten und den sich daraus ergebenden Wandel des Bildungsauftrags der Schule begründen.

a) Verlust der Eigentätigkeit

Vergleicht man die Kindheiten der Nachkriegszeit mit denen der Gegenwart, so fällt sogleich auf, dass schon allein durch den Fernsehkonsum heute weniger gespielt wird als früher, obschon es damals kaum Spielzeug gab. Aber das Spielzeug hatte man sich zumeist selbst hergestellt, oder es wurde im Beisein und mit zumindest innerer Beteiligung des Kindes von Mutter, Vater, Grossmutter oder -vater angefertigt. Dieser Prozess der Eigentätigkeit und der damit verknüpften Einsicht in den Entstehungsprozess, den moderne Didaktiker als genetisch bezeichnen, ist durch das gegenwärtige Konsumverhalten von Eltern und Kindern weitgehend verschwunden. Pädagogisch ist diese Veränderung entscheidend. Ich möchte dies am Beispiel des Drachenbaus verdeutlichen. Früher haben sich die Kinder (und es war zumeist ein Prozess, an dem mehrere Kinder beteiligt waren) ihren Drachen weitgehend selbst hergestellt. Dies reichte vom Planen, Sammeln oder Kaufen (bzw. Erbitten von Holzstäben beim Schreiner) über das Experimentieren mit der richtigen Form und Grösse bis zum Ausprobieren unterschiedlicher Materialien. Die geistige Planung und die Durchführung lagen in der Eigentätigkeit der Kinder. Die Schule konnte also früher immer schon auf die Einheit bestimmter geistiger, handwerklicher und sozialer Fähigkeiten aufbauen. Genau diese Einheit ist aber nötig, wenn Menschen etwas selbständig bewerkstelligen sollen.

Diese Vorerfahrungen gehen in der heutigen Sozialisation von Kindern zunehmend verloren. Heute muss Unterricht diese grundlegenden Einstellungen, etwa in projektartigem Arbeiten, zuerst sozialisieren.

b) Verminderung des Erfahrungspotentials der Lebenswelt

Das Schwinden der Eigentätigkeit steht in einem Zusammenhang mit der Abnahme der Lernqualität der Lebenswelt, die Sozialwissenschaftler auch als Expertisierung des

Alltags bezeichnen. Unter einer pädagogischen Perspektive geht es darum, dass die unmittelbare Lebenswelt von Kindern kaum mehr einen Einblick in die Lebenswelt von Erwachsenen ermöglicht. Ausser dem Haushalt gibt es kaum noch eine Erwachsenen-tätigkeit, die von Kindern unmittelbar miterlebt und erfahren werden kann. Da Kinder sich im Spiel mit dem, was sie erlebt haben, auseinandersetzen, wird auch das kindliche Spiel wiederum ärmer¹.

Früher waren für Kinder in einer dörflichen bzw. einer handwerklichen Struktur in den einzelnen Stadtteilen viele Vorgänge noch durchschaubar. Von der Holzleiste, die man im Hause benötigte, über den Gang zum Schreiner, dem Zuschauen, wie er die Leiste bearbeitete, bis zur Verwendung waren die Vorgänge für Kinder erlebbar. Die heutige Lebenswelt von Kindern ist in spezifischer Weise entsinnlicht. (Die do-it-yourself-Bewegung ist eine gegenläufige Entwicklung.) Die medialen Erlebnisse sind "eher losgelöst von realen Handlungszusammenhängen, so daß eigenes Handeln und praktische Erfahrungen mit Realität erschwert werden und immer weniger möglich sind." (Riegel 1992, 21) Entsprechend werden dann auch die Forderungen nach Realisierung von sinnlichem (ganzheitlichem) Lernen verstärkt an die Schule gestellt, und diese muss einen sinnlich-praktischen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu allererst aufbauen.

c) Enttraditionalisierung und Sinnstiftung

Wir leben in einer Gesellschaft, die den kollektiven und individuellen Sinnhorizont zunehmend weniger durch Traditionen regelt.

Als ein Beispiel mag die Liberalisierung der Erziehungswerte, welche in den letzten 20 Jahren bzgl. der Familienerziehung vollzogen wurde, gelten. Die Schnelligkeit dieser Veränderung dürfte vermutlich historisch einmalig sein. Das Entscheidende an diesem Wandel ist nicht der Wandel, sondern der "Meta" wert, der sich damit durchgesetzt hat: Erziehungspraktiken und die mit ihnen vermittelten Werte, Normen, Verhaltensweisen sollen nicht einfach von der nachfolgenden Generation übernommen, sondern neu auf ihren Sinn befragt werden. Sinn ergibt sich z.B. für Jugendliche nur durch die eigene Auseinandersetzung mit Erziehungspraktiken und nicht bereits dadurch, dass man das immer so gemacht hat bzw. heute so macht. Positiv ausgedrückt: Das eigene Leben soll durch selbstproduzierten Sinn geleitet sein.

Mit der angedeuteten grundlegenden Veränderung der Art und Weise, wie Sinn hergestellt wird, treffen Schule und Unterricht zunehmend auch auf Kinder und Jugendliche, die einerseits in enttraditionalisierten Lebenswelten aufwachsen und somit über keine tradierten Sinnhorizonte verfügen, andererseits aber in der primären Sozialisation nie die Fähigkeiten zur eigenen Sinnstiftung erworben haben. Für die Schule tritt mit dieser Entwicklung eine völlig neue Aufgabe hinzu. Sinnfragen lassen sich jetzt nicht mehr durch den Verweis auf Traditionen bzw. den Verweis auf einen sozialisierten Wertekanon erledigen. Gleichzeitig muss Schule nun die intensive Auseinandersetzung mit Sinnfragen ermöglichen, soll also einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau eines eigenen Lebenssinns beitragen, eine bestimmte posttraditionelle Lebenseinstellung sozialisieren.

¹ Aber die Expertisierung des Alltags trifft auch die Erwachsenen (siehe z.B. *Böhme* 1980).

d) Verlust kollektiver Erfahrungen und Zugehörigkeiten

Mit der zunehmenden Auflösung von Familien (einschliesslich der Verwandtschaftsbeziehungen) und der Zunahme des Anteils der unvollständigen Familien - seit Jahren sind ein Drittel aller Schulkinder Einzelkinder -, der Verflüchtigung nachbarschaftlicher und regionaler Zugehörigkeit, entsteht ein emotionales Defizit, das sich im schulischen Alltag zunehmend bemerkbar macht. Während der Schulzeit erlebt ebenfalls ein Drittel aller Schulkinder eine Scheidung ihrer Eltern - ein im Steigen begriffener Anteil. 40% aller Schüler haben berufstätige Mütter (bei gleichzeitiger Berufstätigkeit des Vaters), wobei für die Erziehung der Kinder durch die Eltern weniger Zeit bleibt. 12% aller Schulkinder leben nur mit einem Elternteil. Die Angaben beziehen sich auf die BRD, dürften aber in der Schweiz ähnlich sein. Viele Sozialwissenschaftler begründen daraus eine Funktionsveränderung der Familie und konstatieren Auswirkungen auf die Schule.

Solche statistischen Angaben zeichnen zwar ein Bild von Veränderungen in der familiären Sozialisation, repräsentieren allerdings noch keinen Prozess der reflexiven Modernisierung, in dem die Strukturen der Institution Familie sich verändern. Meines Erachtens manifestieren sich strukturelle Veränderungen in dem z.B. von *Fend* festgestellten Wandel, den das Kind für den affektiven Haushalt der Eltern hat: "Kinder haben vor allem eine "psychologische Nutzenfunktion und keine ökonomische mehr." (*Fend* 1989, 87) Weiter sehe ich strukturelle Veränderungen darin, dass die Familie Kindern heute nur noch bedingt eine Lebenswelt im umfassenden Sinne sein kann, in der ein geistiger Horizont, in dem man "heimisch" ist, und zugleich ein Standpunkt, von dem aus Welt zu begreifen ist, vermittelt werden.

Für die tägliche Arbeit in der Schule bedeuten die nur angedeuteten Veränderungen, dass die emotionalen Bedürfnisse, die Bedürfnisse nach Unmittelbarkeit grösser werden. Schule muss auch Funktionen erfüllen, die die familiäre Lebenswelt nicht mehr erfüllt, sie muss selbst Lebenswelt werden und z.B. Geborgenheit geben.

Das Ensemble der hier nur angedeuteten Sozialisationsprozesse bezeichne ich als grundlegende Bildungssozialisation. Mit ihr wird eine Einstellung zur Welt sozialisiert, zu der Freude und Fähigkeit zu einer spezifischen Eigentätigkeit, Erfahrungsfähigkeit in der Lebenswelt, Motivation zur sinnhaften Gestaltung der eigenen Lebenswelt, Interesse an einer vom Alltag unterschiedenen Auseinandersetzung mit der Welt und die Motivation und die Fähigkeit kollektive Interaktions-, Kommunikations- und Verständigungsformen zu suchen, gehören. Diese Sozialisationsleistungen bzw. ihre allgemeine Anerkennung konnte die Schule in der Vergangenheit voraussetzen.

Aus der Skizze der veränderten Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen ergeben sich notwendigerweise veränderte Aufgaben der Schule:

- a. Das weitgehende Verschwinden von Eigentätigkeit im oben skizzierten Sinn verlangt von der Schule, dass sie die Fähigkeit zu einer spezifischen Eigentätigkeit der Schüler sozialisiert;
- b. die Verminderung des Erfahrungspotentials der Lebenswelt erfordert die Sozialisierung von Erfahrungsfähigkeit im Unterricht;
- c. die Enttraditionalisierung erfordert die Sozialisierung einer bestimmten posttraditionalen Lebenseinstellung ;
- d. die Funktionsminderung der Familie verlangt nach einem Lebensraum Schule, in dem kollektive Interaktions-, Kommunikations- und Verständigungsformen sozialisiert werden müssen.

Wenn Schule und Unterricht bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein auf diesen Fähigkeiten aufbauten, also eine grundlegende Bildungssozialisation voraus-

setzen konnten, so wird im Laufe der Modernisierungsprozesse ein entscheidender, weil auf Vorgänge der reflexiven Modernisierung zurückzuführender Funktionswandel der Schule notwendig: grundlegende Bildung muss (mit)sozialisiert werden.

Hinzu kommt und wird hier nicht weiter verfolgt, dass westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten grundlegend anderen Lebensentwürfen zum Durchbruch verholfen haben, in denen Bildung keine zentrale Rolle mehr spielt. Im 19. Jahrhundert konnte Schule noch Bildung "vermitteln", da diese in der bürgerlichen Gesellschaft eine Funktion hatte. Gerade weil diese für die Moderne spezifische Einstellung zur Welt nicht mehr allgemein anerkannt wird, muss Schule heute Bildung sozialisieren. Es ist eine vordringliche Aufgabe, eine Unterrichtskultur zu entwickeln, die diesen grundlegenden Veränderungen angemessen ist.

Allerdings ist, um meiner Hypothese von einer grundlegend sich verändernden Funktion der Bildungsinstitution Schule (und damit auch von Bildung) mehr Gewicht zu geben, eine weitere Argumentation zu verfolgen, die über den Funktionswandel von Schule und Bildung den des Bildungssystems betrifft.

3. Selektion und Funktionalität des Bildungssystems

Es sind, wenn ich *Beck* folge, im wesentlichen zwei Lebensbereiche, die sich in der Moderne komplementär entfaltet und standardisiert haben: Beruf und Familie. Die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für das Leben von Menschen liegt darin begründet, dass sie zusammen mit der "Familie das zweipolige Koordinatensystem, in dem das Leben in dieser Epoche befestigt" ist, darstellt. Menschen ergreifen einen Beruf, der

- zu einem dauernden Arbeitsvertrag,
- zu einer Arbeitstätigkeit in örtlich fixierten Betrieben führt, und
- an einer generellen zeitlichen Norm, der lebenslangen Ganztagesarbeit, orientiert ist.

Der Standardisierung des beruflichen Lebens entspricht die Möglichkeit auch privater und familiärer Standardisierung.

Standardisierung meint nun auch, dass das, was an Qualifikationen zum Handeln in diesen Lebensbereichen notwendig wird, berechenbar und angebar ist. Wenn man dies annimmt, dann entspricht der Standardisierung der Lebenslagen eine des Bildungssystems (z.B. der Inhalte, der Abschlüsse, der Dauer, der Anforderungen etc.). Entsprechend gehen Menschen in ihrem Bildungsdenken von einer Korrelations- these aus, die sich auf das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem bezieht. Je höher die erworbenen Abschlüsse im standardisierten Bildungssystem, umso grösser sind die Chancen, im standardisierten Beschäftigungswesen eine entsprechende Position zu finden. Solche Überzeugungen verweisen allerdings auf das zugrundeliegende Verhältnis, in dem zwischen der Struktur des Bildungswesens und der der Berufswelt ein berechenbarer und damit zeitlich stabiler Zusammenhang besteht. Die gesellschaftliche Funktion der Schule besteht dann darin, eine interne Differenzierung aufzubauen, die zu einer sowohl horizontalen als auch vertikalen Qualifikationsdifferenzierung ihrer Absolventen führt und die für die gesellschaftliche Standardisierung funktional ist. Die damit in die Verantwortung des Schulsystems fallenden Selektionsentscheide bedeuten organisationsintern einen verantwortlichen Umgang mit Leistungsmessung (siehe *Forneck* 1991, 9) und organisationsextern, dass diese Selektionsentscheide vom Beschäftigungssystem in hohem Masse akzeptiert werden. Die für unseren Argumentationsgang nun zentrale Bedeutung der *Beck* 'schen Argumentation liegt m.E. darin, dass sich im Prozess der reflexiven Modernisierung diese Standardisierung auflöst.

Beck analysiert und prognostiziert einen Wechsel von standardisierter Vollbeschäftigung zu einem System flexibel-pluraler Unterbeschäftigung. Die tragenden Säulen des Beschäftigungssystems: Betrieb, Arbeitsplatz, Beruf, Lohnarbeit werden fallen. Es wird ein Systemwandel im Beschäftigungssystem eintreten. Mit der Flexibilisierung werden die Grenzen zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit fließend, bestimmte Risiken privatisiert. "Man kann die hier entworfene Perspektive auch so zeichnen: Das, was bislang antithetisch gegenübergestellt wurde - formelle und informelle Arbeit, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit -, wird in Zukunft zu einem neuartigen System flexibler, pluraler, risikovoller Formen von Unterbeschäftigung verschmolzen." (*Beck* 1986, 228) Dahinter stehe eine neue Form der Rationalisierung. Bisher sei die Produktivität in Betrieben immer rationeller gestaltet worden, indem man die interne Organisation dieser Betriebe ausgestaltete (= einfache Rationalisierung). Reflexive Rationalisierung stelle nun den Betrieb, also das Modell standardisierter Produktion selbst, in Frage. Man kehre zunehmend zu Produktionsvorstellungen zurück, in denen man Menschen dezentral und zeitlich limitiert bestimmte Aufgaben (Projekte) zuteile. Einmal erledigt, erwache daraus keine weitere Verpflichtung. Das Arbeitsverhältnis sei damit beendet. In solchen Formen flexibler Beschäftigung lägen ungeheure "Spar"potentiale: z.B. könne der Gesundheitsschutz, für den bisher der Arbeitgeber zuständig sei, auf den Arbeitnehmer abgewälzt werden. Ähnliches gelte für Kranken- und Rentenversicherung. Damit etabliere sich ein System von lockeren Arbeitsverhältnissen, in denen man nicht mehr von Arbeitslosigkeit sprechen könne, da jeder tendenziell arbeitslos sei - also zuwenig Projektaufträge habe. Die Risiken würden weiter individualisiert.²

Für das Bildungswesen hat dies nun ganz entscheidende Konsequenzen. Mit dem Wegfall eines standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität, wird auch die Legitimation eines standardisierten Bildungssystems unter Druck geraten. Dieses zieht nämlich seine Begründung aus der Vorstellung einer bestimmten Standardisierung des bürgerlichen Lebens(laufes). 'Rationalisierung', also Verbesserung des Bildungssystems, bedeutete bisher, dass dieses ausgebaut, differenziert, die Schulzeit verlängert, also anders standardisiert wurde, um die sich immer wieder neu stellenden Passungsprobleme zu bewältigen. Mit der Entstandardisierung des Lebens wird auch das Bildungssystem entstandardisiert. In dem Masse, in dem dies geschieht, wird auf Erwachsenenbildung gesetzt und Bildung von der "Ankoppelung an das Jugendalter" befreit. (*Herzog* 1993, 23) Es ist absehbar, dass die klassische Schulzeit abnehmen wird.

Der eigentliche Funktionswandel tritt allerdings auf einer anderen Ebene ein: Wenn oben argumentiert wurde, die gesellschaftliche Funktion der Schule bestehe bisher darin, eine der gesellschaftlichen Standardisierung adäquate interne Differenzierung aufzubauen, die zu einer sowohl horizontalen als auch vertikalen Qualifikationsdifferenzierung ihrer Absolventen führe, dann besteht in einem entstandardisierten Beschäftigungssystem die Funktionalität des Bildungssystems darin, neben der Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken die Individualisierung von Bildungsverläufen zuzulassen. Die Frage, ob diese individuellen Qualifikationsprofile brauchbar sind, dürfte dabei in Zukunft dem Markt überlassen werden. Damit fällt aber auch die notwendige Standardisierung eines einheitlichen, durch alle Schülerinnen und Schüler abzuarbeitenden stofflichen Kanons weitgehend weg. Ohne einen solchen Kanon wiederum ist keine traditionale Standardisierung des Bildungssystems und der Leistungen seiner Absolventen möglich. Folglich gerät die Leistungsmessung (= soziale Norm bezogen

² Das Risikotheorem *Becks* tritt zweifach auf. Einmal wird eine Globalisierung der Risiken konstatiert, zum anderen wird im Zusammenhang mit dem Individualisierungstheorem von einer gänzlich andersartigen Risikostruktur ausgegangen.

auf einen einheitlichen stofflichen Kanon) und die darauf basierende Notengebung unter Druck, ein Vorgang, den wir augenblicklich erleben. Es steht eine Bildung ins Haus, die entstandardisiert ist und in der die Risiken individualisiert sind.

4. Neue Lernkultur und ihre gesellschaftliche Bedingtheit

Mit einer für schweizerische Verhältnisse untypischen Pointiertheit hat sich *Krapf* von dem mühsam aufrechterhaltenen Versuch distanziert, das Projekt "Erweiterte Lehr- und Lernformen" nicht zu deutlich als das zu charakterisieren, was es ist, nämlich eine grundlegende reformpädagogische Modernisierung. *Krapf* leugnet u.a. die zentrale Überzeugung traditioneller Lernkultur, dass sich Unterricht aufgrund eines Fächerkanons strukturiert und die wesentliche Aufgabe in der Vermittlung der in diesem Kanon enthaltenen Inhalte bestehe. Vielmehr ist er der Überzeugung, "daß die inhaltliche Qualifizierung als Vorbereitung von Lernen in unserer Zeit in vielen Fällen überholt ist" (*Krapf* 1992, 35). *Krapf* vollzieht damit einen gesellschaftlichen Wandel nach, den er vorbehaltlos positiv als eine neue kulturelle Entwicklungsstufe darstellt.

Im Gegensatz zu *Krapfs* kulturanthropologischen Begründungen enthält sich die pädagogische Literatur um die Entwicklung einer neuen Lernkultur üblicherweise eines Begründungsversuches, der über die engen Grenzen unterrichtsmethodischen Denkens und allgemeiner Sätze zur Bildung, bzw. zum Menschenbild hinausweist. *Gasser* z.B. hält die neue Lernkultur für die "gesammelte Erfahrung der didaktischen Entwicklung (der letzten hundert Jahre) ... eine Verbesserung des Lernens, das tiefenstrukturelle Zusammenhänge beinhaltet" (*Gasser* 1992, 20-21) Und *Ernst* hat jüngst beim Fehlen eines expliziten Menschenbildes, das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft lokalisiert. (*Ernst* 1993, 17-29). In allen Fällen wird auf dem Hintergrund eines nicht sozialwissenschaftlichen, sondern 'reformpädagogischen' Denkens der gesellschaftliche Hintergrund der Reformen ausgeblendet. Dort, wo er thematisiert wird, wird er zugleich reformpädagogisch instrumentalisiert: Können "wir mit den Erfahrungen einer Freizeit- und Konsumgesellschaft noch rigide Formen der Verschulung hinnehmen ...? Eltern, Lehrer und Lehrerinnen haben aus diesen Erfahrungen mit Antworten auf diese Fragen schon seit Ende der sechziger Jahre veränderte Formen einer kindorientierten Schulpraxis entwickelt ... " (*Wallrabenstein* 1992, 18-19).

So entsteht eine 'Metaphysik' reformpädagogischen Argumentierens, die den Schein erzeugt, als entstünden die realen Veränderungen aus reformpädagogischen Ideen. Die jüngste Beachtung der reformpädagogischen Rede von der Kind- oder Subjektorientierung des Unterrichts z.B. bei der Auswahl der Lerninhalte, die aktuelle Betonung der Selbststeuerungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die Renaissance von Individualisierungskonzepten und der Fokussierung der Lernbiographie uva., all dies hat einen modernitätstheoretisch nennbaren materiellen Grund: Entstandardisierung von Lehr- und Lerninhalten als Folge der sich wandelnden Funktion des Bildungssystems. Die Beachtung reformpädagogischer Konzepte ist eng mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen verknüpft.

a) 'Kompatibilität' von Reformstrategie und Modernisierungsprozessen

Die Abhängigkeit der aktuellen reformpädagogischen Diskussion von Modernisierungsvorgängen geht allerdings über ein aktuelles Rezeptions- und Experimentierinteresse hinaus. Sie dringt in den reformpädagogischen Diskurs selbst ein. So gibt die grundlegende Struktur der oben analysierten Modernisierungsprozesse auch die Folie ab, auf der die Reformdiskussion geführt und die Reformvorhaben durchgeführt werden, ohne dass die Akteure davon ein erkennbares Bewusstsein haben:

- Unter den reformpädagogischen Stichworten der Individualisierung und Subjektorientierung sowie der Lernzielorientierung des Unterrichts werden der standardisierte zeitliche Rhythmus des Unterrichts, der standardisierte Fächerkanon, die sozialen Beurteilungsmaßstäbe aufzuheben versucht. Es werden so individuelle Bildungswege möglich.
- Unter den Stichworten Aktivierung, Verlebendigung, Kreativität und "intrinsische" Motivation, Entwicklung metakognitiver, sozialer, kommunikativer, planerischer und kooperativer Fähigkeiten wird die Sozialisation von Bildung angestrebt.

Die Frage, die ein ausschliesslich reformpädagogisches Denken nicht beantworten kann, wieso nämlich trotz einer über 150 jährigen reformpädagogischen Tradition das Gesicht der Schule sich in seinen grundlegenden Strukturen nicht wesentlich gewandelt hat, lässt sich nun beantworten. Die vorherrschende Lehrgangsstruktur des Unterrichts mit seinem Fächerkanon und dem abzuarbeitenden Stoffumfang war der Standardisierung des modernen Lebens adäquat. Dies heisst aber nun umgekehrt, dass die gegenwärtigen Reformen im Prozess der reflexiven Modernisierung adäquat scheinen, was nichts anderes bedeutet, als dass es gegenwärtig gute 'Realisierungs'chancen für solche Reformen gibt, zumal die Leistungsfähigkeit der "erweiterten Lehr- und Lernformen" bzgl. des gelernten Stoffs hoch zu sein scheint: "Gerade ist erst der erste Jahrgang (der mit der neuen Lernkultur die schulischen Jahrgangsstufen durchlaufen hat - HJF) durch die 11. Klasse des Gymnasiums durchgegangen - mit großem Erfolg; dabei hatten wir eine Übergangsquote von 50 Prozent" (Riegel 1993, 18).

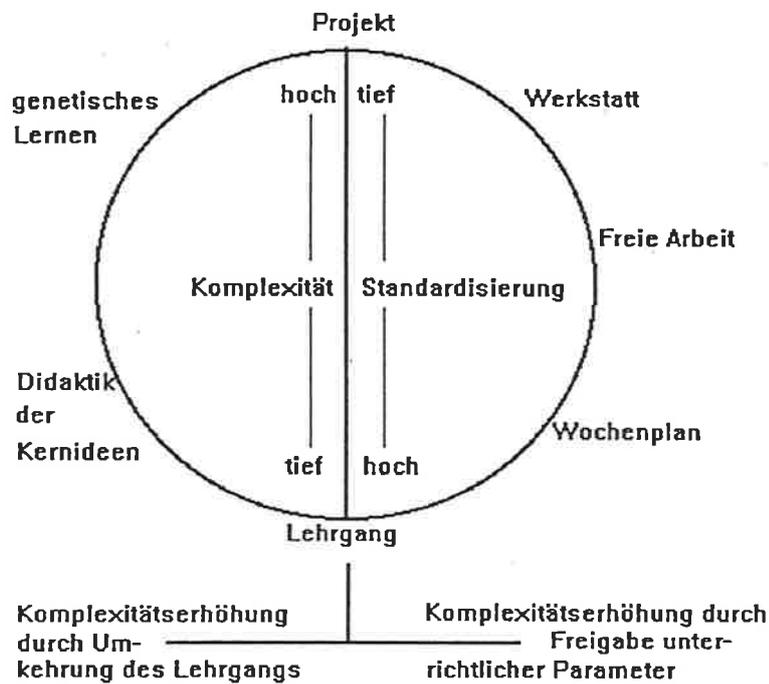
b) Systematisierung der Reformstrategien

Unter der hier aufgespannten Perspektive lassen sich auch die reformpädagogischen Bestrebungen, die als neue Lernkultur bzw. als erweiterte Lehr- und Lernformen bezeichnet werden, systematisieren. Wenn der bisherige Gang der Argumentation zutreffend ist, müssen die Reformstrategien zwei Dinge leisten: Einmal müssen sie eine Entstandardisierung des Lernens bzw. des Unterrichts sicherstellen; zum andern müssen sie Bildung sozialisieren. Beides wird mit einer Vermehrung von Komplexität erreicht. Alle neuen Lehr- und Lernformen erhöhen die Komplexität von Unterricht gegenüber dem traditionellen Lehrgang bzw. dem frontal geführten Fachunterricht. Mit der Komplexitätssteigerung geht zugleich eine Entstandardisierung einher. Es lassen sich nun zwei unterschiedliche Strategien im Umgang mit Komplexität im Unterricht ausmachen.

Eine Strategie erhöht Komplexität, indem sie den Lehrgangsunterricht umkehrt. Hier wären das genetische Lernen Wagenscheins und die Didaktik der Kernideen von Gallin und Ruf zu nennen. In beiden wird von komplexen Phänomenen bzw. Aufgabenstellungen ausgegangen. Lernen meint hier nicht, wie im Lehrgang, aneignen einzelner, sequenzierter Stoffeinheiten, sondern Abarbeitung an Komplexität. Was *Gallin* und *Ruf* als Ernstnehmen der singulären Welt der Schüler bezeichnen, ist eine Implikation dieses Lernbegriffs. Der Bildungsbegriff hält allerdings an der Notwendigkeit der für Schüler- und Schülerinnen sinnvoll auszuwählenden Inhalte fest. Sowohl bei Wagenschein als auch bei Gallin und Ruf haben wir es mit Spielarten einer kategorialen Bildungstheorie zu tun.

Eine zweite Strategie hält an dem Lernbegriff des traditionellen Lehrgangs fest, schafft aber Komplexität, indem sie die Parameter des Unterrichts in die Entscheidungsbezugnis der Schüler und Schülerinnen überantwortet. So wird im Wochenplanunterricht Schülerinnen und Schülern die Zeiteinteilung, nicht aber die Stoffauswahl überlassen, weshalb der Wochenplanunterricht, entgegen dem Augenschein, die dem Lehrgang ähnlichste Unterrichtskonzeption ist. Die Lernanforderungen werden in dieser Dimen-

sion komplexer, weil im traditionellen Fachunterricht die Budgetierung von Zeit Sache der Lehrperson war. Die traditionelle Sequenzierung des Stoffes wird im Wochenplanunterricht beibehalten. Sie drückt sich nun nicht mehr in einer Sequenzierung einer Lektion, sondern in den Lernmaterialien, also einem unpersönlichen Steuerungsmedium, aus. Gegenüber dem Wochenplan wird in der freien Arbeit Komplexität durch die stofflichen Auswahlmöglichkeiten, die Schüler und Schülerinnen nun haben, erhöht. Das was in der schweizerischen Diskussion Werkstattunterricht genannt wird³, lässt verschiedene Umgangsweisen mit den Werkstattmaterialien zu, was die Komplexität des Lernprozesses nochmals gegenüber der freien Arbeit erhöht. Im Projektunterricht gehen alle unterrichtlichen Parameter - Zeit, Stoffauswahl, Arbeitsweisen, Beurteilungsmassstäbe - in die Entscheidung der Lernenden über. Diese Zusammenhänge sind in dem folgenden Schaubild wiedergegeben:



³ In der bundesrepublikanischen Diskussion wird unter Werkstattunterricht etwas anderes verstanden. Allerdings wird eine Integration von Wochenplan, freier Arbeit und Projekt angestrebt, die dem schweizerischen Werkstattunterricht nahe kommt (siehe Vaupel 1993).

5. Schlussbemerkung

Der postmodernistisch argumentierende Abschied von der Materialität von Bildung (z.B. bei Krapf) oder die Betonung der personalen Dimension von Bildung (z.B. bei Gasser uva.) oder der formale Lernziele in den Vordergrund stellende Zürcher Lehrplanentwurf - alle Versuche zielen auf die Stärkung des Individuums. Ob dies aber unter Ausblendung des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels erreicht werden kann, möchte ich bezweifeln. Zu sehr - und dies aufzuzeigen war eines meiner Ziele - dekonstruiert der Prozess der reflexiven Modernisierung zentrale Kategorien der aktuellen Reformdiskussion.

Literatur:

- Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp. - Beck, U. (1993) *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt: Suhrkamp. - Böhme, G. (1980) *Alternativen der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. - Ernst, H. (1993) *Humanistische Schulpädagogik. Problemgeschichte, Menschenbild, Lerntheorie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Fend, H. (1989) Probleme des Aufwachsens unter modernen Lebensbedingungen. *NZZ* 63, 87. - Forneck, H.J. (1991) Schülerbeurteilung versus Leistungsmessung? *Schweizerische Lehrerzeitung* 20.6.91, 6-12. - Gasser, P. (1992) *Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer neuen Lernkultur*. Gerlafingen (Selbstverlag). - Herzog, W. (1993) Schulzeit verlängern oder verkürzen? *NZZ* 145, 23. - Krapf, B. (1992) *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. Bern: Haupt. - Riegel, E. (1992) *Kind- und jugendgerechte Schule. Vorstellungen zur Schulreform*. In: Büttner, M. (Hrsg.) *Neue Lerninhalte für eine neue Schule*, 18-40. Neuwied: Luchterhand. - Riegel, E. (1993) Freiheit braucht Training. Eine Schule integriert freie Arbeit und Projektunterricht. *Pädagogik* 10/93, 14-18. - Rolff, H.-G. (1991) Die Schule der Zukunft. Das Wissen von morgen. In: Cyranek, G. (Hrsg.) *Computerkultur im Umbruch?*, 107-129. Frankfurt a.M. & Aarau: Diesterweg/Sauerländer. - Vaupel, D. (1993) Wer auswählen gelernt hat, will dann auch mitbestimmen ... Wochenplan, freie Arbeit und Projektunterricht integrieren. *Pädagogik* 10/93, 20-23. - Wallrabenstein, W. (1992) *Offene Schule - offener Unterricht*. Reinbek: Rowolth.

Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode¹

Heinz Rhyn

Der Projektunterricht gehört zu den viel diskutierten neuen Unterrichtsformen, auch wenn allgemein bekannt ist, dass er in einer längeren historischen Tradition steht. Im folgenden Beitrag wird die Geschichte des Projektunterrichts, wie sie im deutschsprachigen Raum während Jahrzehnten festgeschrieben war, kurz nacherzählt. Anschliessend werden Ergebnisse aus der neuesten historischen Forschung referiert und schliesslich der lernpsychologische Kontext der reformpädagogischen Projektmethode umrissen. Dabei wird sich als entscheidende Schwäche des Projektunterrichts die Gegenstandsindifferenz herausstellen, die schon vor rund achtzig Jahren umstritten war.

1951 hielt die Redaktionskommission des schweizerischen 'Lexikons für Pädagogik' folgende Begriffsdefinition fest:

"Projektplan: Eine zusammenhängende, über längere Zeit sich erstreckende Gruppenarbeit im Dienste eines von den Schülern selbst gesteckten Zieles. (Herausgabe einer Schülerzeitung, Bau eines Pfahlbaurdorfes usw.) In den USA verbreitet. S. Dewey, Kilpatrick, Schule der USA (3. Bd.)." (Redaktionskommission, Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, Bd. II. Bern 1951. S. 415).

Damit sind einige Referenzpunkte angegeben, die für die deutschsprachige Rezeption des Projektunterrichts typisch sind. Projektunterricht wird mit Dewey und Kilpatrick in Verbindung gebracht, und damit in der US-amerikanischen Reformpädagogik, der sogenannten *progressive education* angesiedelt. Weiter wird bereits deutlich, dass sich ein Projekt dadurch auszeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler das Ziel, d.h. Gegenstand und Thema ihrer Arbeit selber wählen.

Aber die Umschreibung des Begriffs enthält in heutiger Lesart auch befremdende Komponenten: Projekt wird mit Gruppenarbeit gleichgesetzt und das Stichwort 'Projektplan' gibt es in der deutschsprachigen Schulpädagogik, gemäß Karl Frey (Frey 1990, S. 13), nicht. Als synonyme Bezeichnungen nennt er "Projektunterricht", "Projektartiger Unterricht", "Projektorientierter Unterricht" und schlicht "Projekt" (ebd.). Doch die hier zur Diskussion stehende Unterrichtsform ist gerade durch die Bezeichnung "Projekt-Plan" im deutschsprachigen Raum bekannt geworden. Eine gleichnamige Textsammlung wurde 1935 von Peter Petersen herausgegeben. Dieses Buch hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Projektunterricht mit Dewey, Kilpatrick und den USA in Verbindung gebracht wird, was sich historisch auch zeigen lässt.

1. Die traditionelle Geschichtsschreibung der Projektmethode

Die deutschsprachige Geschichtsschreibung zum Thema Projektunterricht ist sich heute muss man sagen, war sich - in mancher Hinsicht einig. Im bereits zitierten Lexikonartikel sind einige Punkte genannt worden, und Ausnahmen, die der kanonisierten Tradierung nicht entsprechen, sind spärlich (vgl. Kost 1984). Die Standardvariante der

¹ Gekürzte und überarbeitete Fassung eines Referats anlässlich des Werkstattseminars der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen vom 4. und 5. November 1993.

Geschichte des Projektunterrichts nennt *Charles R. Richard*, der den Begriff 'Projekt' um 1900 in die Pädagogik eingeführt habe und weist gleichzeitig darauf hin, dass diese Tatsache wenig bedeutend sei. Im Mittelpunkt der Darstellungen stehen *John Dewey*, der die Projektmethode als demokratische Unterrichtsform entworfen und legitimiert habe; *William H. Kilpatrick*, der sie theoretisch konzipiert, propagiert und erfolgreich verbreitet, und schliesslich *Ellsworth Collings*, der sie praktisch und in vorbildlicher Weise umgesetzt habe. Damit verbindet sich die Annahme, dass der Projektunterricht zu Beginn unseres Jahrhunderts in den USA erfunden worden ist.

Selbstverständlich sind auch in der deutschen Reformpädagogik Figuren auszumachen, die den projektorientierten Unterricht theoretisiert und praktisch gefördert haben. Genannt werden etwa Berthold Ottos Gesamtunterricht; *Hugo Gaudigs* Konzept der freien geistigen Tätigkeit, das in der Planung des Unterrichts durch Schüler seine Konsequenz findet; *Hermann Lietz'* Landerziehungsheime, in denen die Schüler lernen sollten, selbständig zu handeln; Peter Petersens Jena-Plan-Schule; *Georg Kerschensteiners* Arbeitsschule, insbesondere das strapazierte Beispiel des Starenkastens; *Fritz Karsen*, der in Deutschland den Begriff 'Projekt' als erster verwendet hat; *Otto Haase*, der den deutschen Ausdruck 'Vorhaben' verwendete und *Adolf Reichwein* (vgl. *Frey* 1990, S. 34ff.), um nur einige Vertreter zu nennen. Bei dieser Aufzählung entsteht der Eindruck, dass die Zugehörigkeit zur historischen Reformpädagogik die genannten Personen bereits als Projektpädagogen ausweist². Dabei verliert das Konzept allerdings deutlich an Kontur, weil jede unkonventionelle Unterrichtsmethode, d.h. jede Form, die nicht frontal unterrichtet, bereits zum Projekt wird.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere seit den 60er Jahren hat man sich aber vermehrt wieder auf die US-amerikanische Tradition berufen, um damit dem Faschismusverdacht auszuweichen. Politisch bot Amerika das bessere, weil demokratische Umfeld als Deutschland zur historischen Legitimation der Projektmethode. Darüber hinaus lag seit 1952 ein Teil der Geschichte über die progressiven Unterrichtsmethoden von *Nelson L. Bossing* (*Geissler* 1952, S. 115-143) und die bereits erwähnte, 1935 von Peter Petersen herausgegebene Textsammlung "Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis" mit Texten von *Dewey* und *Kilpatrick* sowie mit Zusammenfassungen und Beschreibungen der Arbeit von *Collings* (*Petersen* 1935) in deutscher Übersetzung vor. Diese beiden Quellen sind bis heute für das Verständnis des Projektunterrichts - nicht nur seiner Geschichte - entscheidend. 1977 schrieb *Hermann Röhrs* in seinem Buch 'Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA': "Sicherlich gibt es eine Vor- und Nachgeschichte, aber sie reicht im Substantiellen über das von *Kilpatrick* in seinen Studien entwickelte Konzept nicht hinaus" (*Röhrs* 1977, S. 109).

Der in Petersens Textsammlung enthaltene Aufsatz von *Kilpatrick* 'Die Projekt-Methode' ist 1918 erstmals in der Zeitschrift "Teachers College Report" erschienen und war bereits damals ein Riesenerfolg. Der Aufsatz ist deshalb von der Zeitschrift als Sonderdruck herausgegeben und 60'000 mal verkauft worden (*Westbrook* 1991, S. 504). Mit diesem Text wurde der damals 47 jährige *Kilpatrick*, der zuvor Bücher über Montessori und Fröbel veröffentlicht hatte, schlagartig bekannt.

Im erfolgreichen Aufsatz beschreibt *Kilpatrick* seine Suche nach einem einheitlichen Unterrichtsprinzip, wendet sich aber gleichzeitig gegen 'fundamentale Prinzipien'. Er suchte deshalb nach einem anderen Weg zur "Erreichung der Einheit" (*Kilpatrick* 1935, S. 162). Er war schliesslich überzeugt, dass der vereinheitlichende Gedanke, den er suchte, "in dem Begriff des planvollen Handelns aus ganzem Herzen, das in einer so-

² Die gesellschaftlichen und pädagogischen Begründungszusammenhänge des Projektunterrichts in den USA sowie in Deutschland hat *Gerhard Kraut* (1985) rekonstruiert.

zialen Umgebung stattfindet, zu finden wäre, oder kürzer, in dem Einheitselement einer solchen Tätigkeit, dem herzhaften planvollen Tun" (ebd., S. 162). Das Handeln muss also im wesentlichen herzlich und planvoll sein. Deshalb wählt er dafür den Begriff 'Projekt', der, wie er eingesteht, zwar bereits in Gebrauch war, aber für seine Zwecke entweder zu mechanisch oder zu allgemein verwendet worden war.

Was unter einem Projekt als herzhaftes planvolles Handeln zu verstehen ist, macht *Kilpatrick* an einem Beispiel deutlich:

"Angenommen, ein Mädchen hat ein Kleid gemacht. Wenn sie in einer aus dem Herzen kommenden Art das Kleid zu machen beabsichtigte, wenn sie es plante, wenn sie es selbst anfertigte, dann würde ich sagen, dass das das Beispiel eines typischen Projektes ist. Es wird in planvollem Handeln aus dem Herzen heraus inmitten einer sozialen Umgebung ausgeführt" (ebd., S. 163).

Offenbar kann jede Handlung ein Projekt sein, wenn sie den Kriterien 'planvoll', 'herzhaft' und 'in sozialer Umgebung' oder sozialer Funktion entspricht. Diese bereits recht unverbindliche Umschreibung wird im weiteren Verlauf nicht etwa präzisiert oder enger gefasst, sondern noch weiter aufgeweicht und verwischt.

"Wenn wir uns Tätigkeiten vorstellen, die in einer Reihe angeordnet von solchen, die unter schrecklichem Zwang ausgeführt werden, bis zu solchen reichen, bei denen man mit 'ganzem Herzen' dabei ist, so beschränkt das hier angeführte Argument die Bezeichnung 'Projekt' oder planvolles Handeln auf die oberen Teile der Skala" (ebd., S. 164).

Die entscheidende Dichotomie besteht aus Zwang und Herzhaftigkeit, d.h. Freiwilligkeit. Damit wird der motivationale Aspekt als innerpsychische Haltung zum entscheidenden Kriterium eines Projekts. Auf damit verbundene Probleme ist schon früh hingewiesen worden (*Charters* 1923). In einer Schulklasse, die an einem Projekt arbeitet, würden gemäss dieser Konzeption diejenigen Kinder, die nicht herzlich mitarbeiten, keine Projektarbeit leisten, und - für *Charters* das noch gewichtigere Argument gegen eine solche Konzeption - : Was als Projekt beginnen kann, kann im Laufe der Zeit, wenn die Herzhaftigkeit, die intrinsische Motivation während des Arbeitsprozesses verlorengeht, den Projektcharakter verlieren.

Der zweite Aspekt, derjenige des planvollen Handelns, erhält einen zentralen Stellenwert, weil die Schule damit den Lebensbezug herstellen könne. Für *Kilpatrick* ist Erziehung nicht Vorbereitung auf das Leben, sondern Leben selber. Deshalb kann er den Projektunterricht als einzige Unterrichtspraxis einer demokratischen Lebensform³ hinstellen:

"Da das planvolle Handeln also die typische Einheit des wertvollen Lebens in einer demokratischen Gesellschaft ist, so sollte es auch zur typischen Einheit des Schulverfahrens gemacht werden" (ebd., S. 165).

Dabei bleibt aber offen, warum das planvolle Handeln für das wertvolle Leben in der Demokratie typisch ist, und die Bestimmung bleibt ausschliesslich formal. Es ist in keiner Hinsicht von Bedeutung, was man tut, wichtig ist nur, dass es planvoll geschieht. *Kilpatrick* unterscheidet dennoch vier Typen von Projekten, die er 1925 pointiert bezeichnet: *Typ I*: Producer's Project (Gestaltungsprojekte); *Typ II*: Consumer's Project (Vergnügungsprojekte); *Typ III*: Problem Project (Problemprojekte) und *Typ IV*: Learning Project (Lernprojekte) (*Kilpatrick* 1925, S. 347ff.).

³ Ähnlich wie *John Dewey* geht *Kilpatrick* von einem sozialen Demokratieverständnis aus, das nicht mit der politischen Demokratie als eines Entscheidungsverfahrens identisch ist (zur Unterscheidung von sozialer und politischer Demokratie vgl. *Sartori* 1992, S. 17ff.).

Diese Unterscheidung macht bereits deutlich, dass grundsätzlich alles, d.h. die Beschäftigung mit jedem möglichen Thema zum Projekt werden kann. (Das Anhören einer Schallplatte würde zum Projekttyp II gehören.) Ohne sie im einzelnen auszuführen, weist *Kilpatrick* auf die weitreichenden Folgen für die Schule hin, wenn sie sich radikal auf die Projektmethode umstellte. Die Klassenzimmer müssten neu gestaltet und möbliert, Schulhäuser anders gebaut werden. Andere Schulbücher und neue Lehrpläne müssten entwickelt und neue Klasseneinteilungen und Promotionsverfahren vorgenommen und, als wichtigster Punkt, "eine veränderte Einstellung hinsichtlich dessen, was man sich als Leistung wünscht" (*Kilpatrick* 1935, S. 178) müsste erlangt werden. Aber *Kilpatrick* nennt auch gleich die Gegnerschaft, die einer solchen radikalen Erneuerung der Schule entgegensteht: "die Opposition der Tradition, der Steuerzahler, die unausgebildeten und ungeeigneten Lehrer, das Fehlen eines ausgearbeiteten Verfahrens, Probleme der Verwaltung und der Aufsicht" (ebd., S. 173). Der entscheidende Widerstand der Lehrerschaft und der Verwaltung war schon damals zu erwarten, weil *Kilpatrick* den projektorientierten Unterricht auch als didaktisches Konzept verstand. Lehrplan- und Curriculumsfragen sollten dadurch gelöst werden, dass die Kinder selber und frei entschieden, was sie tun wollten. Die Motivation im Sinne des herzhaften Tuns sei nur dann gewährleistet. Damit wird erneut deutlich, dass das Projekt auf eine innere Haltung reduziert wird und auf beliebige Inhalte angewendet werden kann:

"Das Lernen aller Arten und in all seinen wünschenswerten Verzweigungen geht am besten in dem Verhältnis vor sich, wie das Planen aus vollem Herzen vorhanden ist" (ebd., S. 178f.).

Die Projektmethode ist nicht einfach als theoretisches Problem diskutiert, sondern auch in die Praxis umgesetzt und in den kindzentrierten Schulen geprüft worden (*Rugg/Shumaker* 1928). *William Collings* testete in einer Versuchsschule explizit den Erfolg der Projektmethode. "Die tatsächlichen Ziele seiner Schule," schreibt *Kilpatrick* im Vorwort zu *Collings'* Buch 'A Experiment with a Project Curriculum' von 1923, "waren nicht das herkömmliche Wissen und Können, sondern die Besserung des gegenwärtigen Kindeslebens seiner Schüler" (*Kilpatrick* 1935a, S. 190) und nennt dann vier Grundideen von *Collings'* Schule:

1. Damit die Schule richtig funktionieren kann, müssen die Schüler planen, was sie tun. Der Lehrer besitzt aber das Vetorecht.
2. Wirkliches Lernen ist niemals isoliert.
3. Alles Lernen, das von der Schule ermutigt wird, wird deshalb ermutigt, weil es auf der Stelle gebraucht wird, um das jetzt in Angriff genommene Unternehmen besser fortführen zu können.
4. Der Lehrplan ist eine Reihe geleiteter Erfahrungen, die so verbunden sind, dass das, was in einer gelernt wird, dazu dient, den nachfolgenden Strom der Erfahrung zu heben und zu bereichern" (ebd., S. 190ff.).

Das Fazit lautet dann:

"Im Vergleich mit seinem wahren Ziel des Wachstums in und durch immer besseres Leben hier und jetzt für seine Jungen und Mädchen kümmerte er (*Collings*; Anmerkung H.R.) sich buchstäblich nicht darum, ob sie den konventionellen Stoff der Schule erhielten" (ebd., S. 192).

Die eigentliche Arbeit von *Collings* ist in Petersens Textsammlung nur kurz zusammengefasst, enthält aber das insbesondere im deutschsprachigen Raum wohl berühmteste historische Beispiel eines Projekts - das Typhusprojekt:

Der Leiter einer Schülergruppe an *Collings'* Schule hatte festgestellt, dass zwei Kinder fehlen. Es stellte sich heraus, dass beide typhuskrank und aus der Familie Smith sind, deren Angehörige jeden Herbst an Typhus erkrankten, was in anderen

Familien nicht so häufig der Fall war. Es wurden verschiedene Ursachen wie schlechtes Brunnenwasser, verdorbene Milch, die vielen Fliegen im Hause der Smith's und anderes erwogen. Ein Besuch bei der Familie sollte helfen, die Ursachen abzuklären, und es stellte sich heraus, dass die 'Fliegentheorie' die wahrscheinlichste Ursache war. Für die Kinder stellten sich nun Fragen, wie die Typhuskrankheit in ihrer Gemeinde verbreitet ist, wie sich Fliegen bekämpfen lassen, wobei die zweite Frage Gegenstand des Projektes wurde. In diesem Zusammenhang wurde ein Haus besucht, das von Fliegen frei ist. Von zahlreichen Fliegenbekämpfungsmassnahmen wurden schliesslich vier ausgearbeitet und anschliessend in einem empfehlenden Bericht an Herrn Smith weitergeleitet.

Die Beschreibung dieses Projekts dient in Petersens Textsammlung nur der Illustration der Arbeit in der Versuchsschule. *Collings*, später Professor für Pädagogik an der Universität von Oklahoma, führte im Rahmen seiner Dissertation ein klassisches, wissenschaftlich-methodisches Experiment durch. Er verglich seine Versuchsschule, die mit der Projektmethode - d.h. der Unterricht fand ausschliesslich in Projekten mit selbständiger Themenwahl durch die Schüler statt - und vermehrter Beteiligung der Eltern arbeitete, mit zwei Kontrollschulen, die nach herkömmlichen Methoden unterrichteten. Gewisse Leistungen und Einstellungen der Eltern und Kinder wurden 1917 in der Versuchsschule und in den beiden Kontrollschulen mittels standardisierter Tests erhoben. Vier Jahre später, 1921 wurden die gleichen Erhebungen durchgeführt und die Resultate der Versuchsschule mit denjenigen der Kontrollschulen verglichen. Die Auswirkungen von vierjährigem projektorientierten Unterricht auf Leistungen und Einstellungen sollten somit mit Fortschritten, die mit konventionellem Unterricht erzielt wurden, verglichen werden. Die Ergebnisse dieses Experiments sind in Petersens Textsammlung beschrieben und lassen sich folgendermassen zusammenstellen:

Ergebnisse des Experiments von W. Collings, Messdaten 1917 und 1921

	Versuchsschule	Kontrollschulen
Durchschnittsleistung in Elementarfächern im Vergleich mit dem amerikanischen Durchschnitt	138,1% 110,8%	100%
Verbesserung der Einstellung zu Schule und Erziehung		
Kinder	25,5% - 93,1%	2% - 15%
Eltern	16,0% - 91,6%	0% - 30%
Verbesserung im ausserschulischen Verhalten		
Kinder	35,0% - 100%	0% - 25%
Eltern	20% - 96%	0% - 25%
Verbesserung in kulturellen Dingen Familien	34,5% - 94%	3,3% - 24,8%

Damit schien wissenschaftlich exakt nachgewiesen, dass die projektorientierte Schule der konventionellen Form in jeder Hinsicht überlegen ist. Zwischen 1917 und 1921 hatten die Schülerinnen und Schüler der Versuchsschule in allen Bereichen grössere Fortschritte gemacht als die vergleichbaren Kinder in den 'Kontrollschulen' aber auch als ein vergleichbarer US-amerikanischer Durchschnitt. Das Typhusprojekt ist das Urbild eines Projekts, bei dem die Schüler und Schülerinnen selber ihre Tätigkeiten wählen, planen, herzlich durchführen und in einem sozialen Umfeld realisieren können. Es wird von *Collings* selber auf den Herbst 1918 datiert - also im zweiten Schuljahr des Experiments.

Es ist nun interessant zu erfahren, dass sich *Collings* und *Kilpatrick* 1920 erstmals begegnet sind, dass das Dissertationsprojekt erst im Herbst 1921 definitiv vereinbart worden war. Noch verblüffender wirkt die Tatsache, dass die Versuchsschule, die das Zentrum von *Collings'* Forschungsprojekt zwischen 1917 und 1921 darstellt, offiziell erst 1918 eröffnet worden ist. - Doch diese Hinweise führen uns bereits zum zweiten Teil meiner Ausführungen, zu den Ergebnissen aus der neueren Forschung zur Geschichte des Projektunterrichts.

2. Ergebnisse der neueren historischen Forschung

Die gängigen Vorstellungen über die Geschichte der Projektmethode sind in den letzten Jahren von *Michael Knoll* erschüttert worden, der nicht einfach bei anderen abgeschrieben, sondern intensive Quellenforschung in den USA betrieben hat. *Knoll* kann nahezu sämtliche Kernaussagen zur Projektgeschichte widerlegen und als Irrtum entlarven: Der historische Ursprung der Projektmethode ist nicht um 1900, sondern Jahrhunderte früher, und er ist nicht in den USA, sondern in Europa zu lokalisieren. *Kilpatrick* ist nicht der Klassiker der Projektmethode, sondern der ausgesprochene Aussenseiter. *John Dewey* war nicht sein Mitstreiter, sondern zunehmend sein Kontrahent. Der wissenschaftliche Beweis für die Praxistauglichkeit der Projektmethode von *Collings* ist, wenn nicht eine Fälschung, so doch eine Manipulation... Doch der Reihe nach:

Knoll weist der Dissertation von *Collings* mehrere Mängel nach: Der Lehrplan der Kontrollschulen war gar kein traditioneller, sondern einer, der sich auf Konzepte von *Dewey* und *Merriam* stützte, in dem ebenfalls das Thema Infektionskrankheiten und die Arbeit mit Projekten (etwa Interviews) vorgesehen war. Die Versuchsschule hatte selber einen verbindlichen Lehrplan, den *Collings* entworfen hatte. Die Kinder haben die Arbeitsthemen also nicht selbständig und frei gewählt. Der Schulversuch war, trotz anderslautenden Behauptungen von *Collings*, nicht von Anfang an geplant, sondern erst post hoc konstruiert worden. Das Projektcurriculum und der 'Schulversuch' sind erst im nachhinein ausgearbeitet worden. *Knoll* kann dies mit genauen Daten belegen: beispielsweise kann der Gemeindeabend zum Typhusprojekt nicht am Mittwoch, den 3. Dezember 1918 stattgefunden haben, weil dieses Datum nicht auf einen Mittwoch fällt. Die Datierungen sind mehrfach 'frisirt'. Die Forschungsergebnisse sind deshalb wenig verlässlich und ihre Darstellung fällt hinter den Stand der damaligen Statistik - ohne Angabe der Häufigkeitsverteilungen, Standardabweichungen u.s.w. - zurück. *Collings* druckt in seiner Dissertation den Aufsatz eines seiner Schüler aus einer lokalen Zeitung ab. Dieser Aufsatz existiert nicht, hat aber grosse Ähnlichkeit mit einem früher erschienen Artikel eines Lehrers dieser Schule (vgl. *Knoll* 1992, S. 584f.). Das Fazit von *Knoll* besteht darin, "dass *Collings* Dissertation keinen wissenschaftlichen Wert besitzt und nicht mehr herangezogen werden kann, um *Deweys* Unterrichtskonzept zu veranschaulichen, *Kilpatrick's* Projekttheorie zu bestätigen oder die Überlegenheit des kindzentrierten Projektunterrichts zu beweisen" (ebd., S. 585f.).

Den Ursprung der Projektmethode kann *Michael Knoll* im 16. Jahrhundert bei den italienischen Architekten ausmachen, die sich im Zuge ihrer Professionalisierung vom Handwerk lösten und als Kunstwissenschaft etablierten (*Knoll* 1993, S. 58). In der *Academia di San Luca* in Rom ist bereits in dieser Zeit der Begriff 'Projekt' erstmals in pädagogischem Zusammenhang zu finden und zwar mit den für über dreihundert Jahre geltenden und unbestrittenen Merkmalen wie *Schülerorientierung*, *Wirklichkeitsorientierung* und *Produktorientierung* (ebd., S. 59). Im 17. Jahrhundert zogen dann die Architekturschulen in Frankreich - die *Academie Royale d'Architecture* in Paris - nach und arbeiteten ebenfalls mit Projekten. Im deutschsprachigen Raum ist, gemäss *Knoll*,

der Projektbegriff in pädagogischem Zusammenhang erstmals von *J. H. Wolff* 1831 in seinem Buch "Über Plan und Methode bei dem Studium der Architektur" verwendet worden (*Knoll* 1991, S. 50). Somit wurde die Projektidee in Europa entwickelt, von hier im 19. Jahrhundert in die USA exportiert und erst dann reformpädagogisch reimportiert.

War der Projektunterricht historisch eine spezielle Methode des praktischen Lernens, so wurde sie erst von *Kilpatrick* und anderen⁴ zu einer generellen Methode für alle Fächer transformiert, und die drei herkömmlichen Kriterien (Schülerorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung) hat *Kilpatrick* auf die Schülerzentrierung reduziert. Bedingt durch diese Verallgemeinerung war man sich in den USA zwischen 1910 und 1920 nicht mehr einig, was denn unter einem Projekt zu verstehen sei: "Das Projekt konnte Problem, Einstellung, Lehrgang bedeuten. Es konnte das Lernen eines Gedichts, das Ansehen eines Feuerwerks, das Schlachten eines Schweins sein" (*Knoll* 1991, S. 59). Damit war schon damals klar, dass das Projekt kein geeignetes Mittel ist, um Curriculafragen zu bearbeiten. *Collings* und *Kilpatrick* sind zwar in der deutschsprachigen Rezeption die zentralen Figuren der Projektmethode; eine genauere Analyse der historischen Quellen ergibt allerdings, dass sie die Ausnahmen und bereits in ihrer Zeit umstrittenen Personen in der Auseinandersetzung um den Projektunterricht waren.

Nun möchte ich eine Frage aufgreifen, die im ersten Teil meiner Ausführungen stillschweigend übergangen worden ist, nämlich die der Stellung von *John Dewey* in der Projektbewegung. In Petersens Textsammlung sind ebenfalls Texte von *Dewey* enthalten, deshalb ist es naheliegend, ihn als Projektpädagogen zu verstehen. Die Textsammlung enthält: "Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr", "Die Quellen einer Wissenschaft von der Erziehung", "Das Kind und der Lehrplan" und "Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen". Keiner dieser Aufsätze hat jedoch mit der Projektmethode *direkt* etwas zu tun, und in der letztgenannte Schrift, die 1930 erstmals erschienen ist, wendet sich *Dewey* explizit gegen radikal kindzentrierte Schulen, d.h. gegen Formen des Unterrichts, die keinen Gegenstand zur Voraussetzung haben. In diesen Schulen sei die Herrschaft der Lehrer durch die Herrschaft der Kinder abgelöst worden, und um die willkürliche Machtausübung im Unterricht zu begrenzen, seien die Inhalte oder Unterrichtsgegenstände von entscheidender Bedeutung (*Dewey* 1935, S. 202).

Die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren zur Projektmethode gehen in Bezug auf *Dewey* von drei Thesen aus: 1. *Dewey* habe den Projektbegriff nach *Kilpatrick* verwendet, erstmals 1931 in "Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr"; 2. die beiden würden unter Projekt das gleiche verstehen; 3. *Dewey* würde den älteren Projektbegriff, der sich auf das praktische Problemlösen bezieht, als minderwertig erachten. Einmal mehr kann uns hier *Michael Knoll* helfen, einige Fehlinterpretationen und Missverständnisse zu klären. Er kann zeigen, dass *Dewey* den Begriff *vor Kilpatrick*, nämlich in "Democracy and Education" von 1916 (dt. *Dewey* 1993), verwendet hat⁵. In der deutschen Übersetzung von *Erich Hylla* kommt der Begriff jedoch nicht vor, weil er 'project' mit 'Aufgabe' übersetzt.

⁴ *Knoll* nennt nebst *Kilpatrick* *John F. Woodhull* und *Charles A. McMurry* (*Knoll* 1991, S. 46).

⁵ Ausser in "Demokratie und Erziehung" und in "Der Weg aus dem pädagogischen Wirrwarr" hat sich *Dewey* in folgenden Schriften mit der Projektmethode auseinandergesetzt: *Individuality in Education* (1922), *Individuality and Experience* (1926), *Progressive Education and the Science of Education* (1928), *New Schools for a New Era* (1928), *How We Think* (1933), *The Need for a Philosophy of Education* (1934), *The Theory of the Chicago Experiment* (1936), und *Experience and Education* (1938).

Auf einen entscheidenden Unterschied im Projektbegriff von *Kilpatrick* und *Dewey* ist hinzuweisen: *Kilpatrick* meint mit Projektieren 'Beabsichtigen', *Dewey* dagegen 'Planen'. Es handelt sich dabei um einen deutlichen Unterschied, der in der deutschsprachigen Rezeption durch die Übersetzung verwischt worden ist. Ernst Wiesenthal, einer der Übersetzer der Texte in Petersens Sammlung, übersetzt den englischen Ausdruck 'hearty purposeful act' von *Kilpatrick* als 'herzhaftes planvolles Tun' und nicht als 'herzhaftes absichtsvolles Tun', wie es adäquater wäre. Der eindeutig motivationale Aspekt bei *Kilpatrick* wird in der Übersetzung zu einem kognitiven. Dies habe dann gemäss *Knoll* dazu geführt, "dass *Kilpatrick* - wie *Dewey* - als kinderorientierter Pragmatist und nicht - wie es richtig wäre - als kindzentrierter Sentimentalist dargestellt wird" (*Knoll* 1992, S. 99). Und: Während für *Kilpatrick* die Projektmethode die einzig mögliche Methode demokratischen Unterrichts ist, stellt sie für *Dewey* nur eine mögliche nebst anderen dar.

Dewey unterschied vier *dauerhafte* Interessen bei Kindern: das Interesse am Forschen und Erkunden, am sozialen Umgang, am künstlerischen Ausdruck und das Interesse am konstruktiven Schaffen (*Dewey* 1900, S. 103). *Dewey* gebraucht nun den Projektbegriff nur in Bezug auf konstruktive Tätigkeiten, also im engeren und ursprünglicheren Sinne, und nicht in der generalisierten erweiterten Variante wie *Kilpatrick*. *Dewey* schreibt 1933 in "How we think": "Die konstruktiven Beschäftigungen haben in den letzten Jahren zunehmend ihren Weg in das Klassenzimmer gefunden. Sie sind üblicherweise als 'Projekte' bekannt" (*Dewey* 1933, S. 291; übers. H.R.). Die Interessen der Kinder, die deren Wünsche und Arbeitsvorschläge bestimmen, können dabei nur bedingt berücksichtigt werden:

"The point is also worth dwelling upon, that the method of leaving the response entirely to pupils, the teacher supplying, in the language of the day, only the 'stimuli', misconceives the nature of thinking. Any so-called 'end' or 'aim' or 'project' which the average immature person can suggest in advance is likely to be highly vague and unformed, a mere outline sketch, not a suggestion of a definite result or consequence but rather a gesture which roughly indicates a field within such activities might be carried on. It hardly represents thought at all: it is a suggestion" (*Dewey*, LW, vol. 2, S. 59f.).

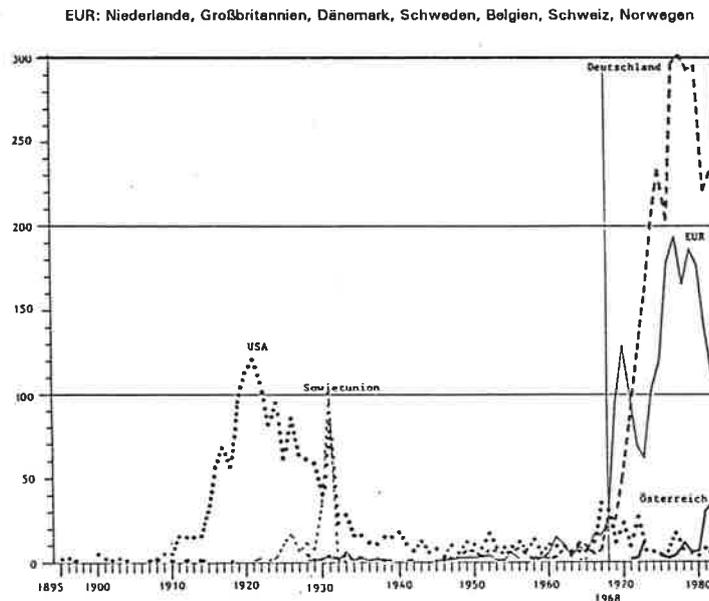
Dewey war der Ansicht, dass gewisse progressive Pädagogen (vielleicht auch Pädagoginnen) Mittel und Zweck verwechselten, was nebst anderem darauf hinweist, dass *Dewey* der progressiven pädagogischen Bewegung nicht unkritisch gegenüberstand. Die Verwechslung von Mittel und Zweck besteht darin, zu meinen, Denken entstehe durch Freiheit - doch sei es gerade umgekehrt: Freiheit entsteht erst durch Denken. *Dewey* hat den Projektbegriff sehr zurückhaltend verwendet, weil er um diese Verwechslung wusste, und er bezeichnete mit Projekt immer ein Unterrichtsverfahren, das sich auf konkrete, konstruktive und praktische Tätigkeiten bezog:

"I have emphasized in what precedes the importance of the effective release of intelligence in connection with personal experience in the democratic way of living. I have done so purposely because democracy is so often and so naturally associated in our minds with freedom of action, forgetting the importance of freed intelligence which is necessary to direct and to warrant freedom of action" (*Dewey*; LW, vol. 11, S. 220).

Kilpatrick's Konzeption lässt sich besser als Aktivitätspädagogik denn als Projektpädagogik bezeichnen. In dieser Form ist sie bereits zu seiner Zeit sehr umstritten gewesen, und den oben erwähnten 60'000 zusätzlich verkauften Exemplaren seines Aufsatzes "The Project Method", was durchaus als publizistischer Erfolg zu werten ist, steht die Tatsache gegenüber, dass seine Vorstellungen des Projektunterrichts in der Lehrerschaft wenig Anklang gefunden haben. Eine Umfrage bei 1'500 Grundschullehrerinnen und -lehrern in Texas hat 1924 ergeben, dass von den für sie und ihren

Unterricht wichtigen Büchern gut hundert Bücher die Projektmethode betrafen; davon erhielt *Kilpatrick's* Aufsatz ganze fünf Nennungen und war damit auf dem zweitletzten Platz. Zwei Jahre später wurden in einer anderen Untersuchung 120 Lehrer in 26 Staaten der USA befragt, wobei die Projekttypologie weitgehend abgelehnt wurde (Angaben nach *Knoll* 1993, S. 347f.). Die Publizistik zur Projektmethode hat in den USA um 1921 eine Spitze erreicht und ist dann recht kontinuierlich gesunken. Im europäischen Raum und insbesondere in Deutschland hat sich das Thema des Projektunterrichts erst nach 1968 in der Frequenz der veröffentlichten Literatur bemerkbar gemacht - dann aber um so rasanter.

Anzahl der jährlichen Publikationen über Projektunterricht von 1895 bis 1982 in verschiedenen Ländern bzw. Regionen



Aus: Bundesministerium 1993, S. 61. Datenbasis: *Schäfer* 1988.

3. Der historisch-lerntheoretische Kontext und die Bedeutung des historischen Erbes

Die dreibändige Pädagogische Psychologie - Educational Psychology - von E.L. *Thorndike* erschien im Jahre 1913/1914 in New York im Verlag des Teachers College, Columbia University. Ebenfalls 1914 erschien eine einbändige gekürzte Fassung, die schon 1922 von Otto Bobertag ins Deutsche übersetzt worden ist. Am Teachers College hörte *Kilpatrick* 1914 Vorlesungen von *Thorndike* zur Pädagogischen Psychologie, insbesondere zur Theorie des Lernens. Es ist naheliegend, und lässt sich auch nachweisen, dass sich *Kilpatrick* lerntheoretisch wesentlich auf *Thorndike* stützte. *Thorndike* hat seine Lerntheorie nach 1930 revidiert; in unserem Zusammenhang bleibt aber die ursprüngliche Fassung von Bedeutung.

Für *Thorndike* besteht der grundlegende Mechanismus des Lernens in der Assoziation zwischen Sinneseindrücken und Handlungsimpulsen, die er als Verknüpfung oder Verbindung bezeichnet. Seine Theorie steht damit am Anfang der stimulus response psychology, wobei die Verhaltensänderung als Lernergebnis durch Versuch und Irrtum (trial and error) zustandekommt. Seine Theorie hat er vornehmlich aufgrund von Experimenten mit Katzen entwickelt. Das lernende Tier sieht sich einer Problemsituation gegenüber, in der es ein Ziel erreichen will, etwa die Flucht aus einem Problemkäfig oder den Zugang zu Futter.

Erfolg oder Misserfolg bestimmen die Auswahl des passenden Handelns (Gesetz der Auswirkung), und durch Wiederholung, d.h. Übung wird das erfolgreiche Handeln gefestigt (Gesetz der Übung). Hinzu kommt das dritte Lernprinzip, das Gesetz der Bereitschaft. Dieses Gesetz fasst *Thorndike* mit einer eigenartigen Neuronentheorie, die von Bereitschaft der Neuronen zu leiten ausgeht (vgl. *Thorndike* 1922, S. 50f.). In heutige Sprache übersetzt meint das Gesetz etwa folgendes: Wenn die Bereitschaft zu einer bestimmten Handlung vorhanden ist, so wird nichts unternommen, diese Handlung nicht auszuführen, wenn sie aber nicht ausgeführt werden kann oder darf, dann entsteht Unlust und es wird alles unternommen, die Handlungshindernisse zu beseitigen. Wenn keine Handlungsbereitschaft vorhanden ist, eine Handlung aber erzwungen wird, dann entsteht Unlust.

Nun sind diese Gesetze reichlich abstrakt, jedoch von *Thorndike* selber, aber auch von *Kilpatrick*, konkretisiert worden. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass *Thorndike* seine an Tierexperimenten entwickelte Lerntheorie auf menschliches Lernen übertrug. Das Gesetz der Bereitschaft verdeutlicht *Thorndike* an folgendem schulischen Beispiel:

"Für das auf Subtrahieren eingestellte Kind ist der Gedanke an 13 beim Anblick von 7/6 weniger lustvoll (!), als wenn es auf Addieren eingestellt gewesen wäre" (ebd., S. 116).

In seinem Aufsatz über die Projektmethode von 1918 erklärt *Kilpatrick Thorndikes* Lerntheorie zunächst theoretisch (*Kilpatrick* 1935, S. 166ff.), und er wendet die Lerngesetze anschliessend auf den Projektunterricht an, konkret auf den Drachenbau. Zwei Knaben bauen einen Drachen, wobei der eine dies tun will, der andere aber nicht, d.h. das Lerngesetz der Bereitschaft trifft nur auf den einen Knaben zu. Die Folge davon ist:

"Der eine Knabe sieht mit Freude und Vertrauen auf seine Schularbeit und entwirft noch andere Pläne; der andere hält seine Schule für eine langweilige Angelegenheit und fängt an, sich wegen der dort versagten Ausdrucksmöglichkeiten nach etwas anderem umzusehen. Dem einen ist der Lehrer ein Freund und Kamerad, dem andern ein Fronvogt und Feind" (ebd., S. 170).

Doch diese innere Bereitschaft lässt sich nicht von aussen steuern, nicht technisch herstellen. Die einzig mögliche Lösung dieses Problems, die auch vermeidet, dass für die Schülerinnen und Schüler die Lehrerinnen und Lehrer zu Fronvögten und Feinden werden, liegt darin, dass die Kinder selbständig und frei wählen können, womit sie sich beschäftigen. Doch dieses Lernkonzept ist schulsprengend und hat letztlich auch den historischen Test bei *Collings* nicht bestanden. Solange die Schule einem Lehrplan verpflichtet ist, die zur Verfügung stehende Zeit limitiert und strukturiert ist und solange die Kinder im Klassenverband unterrichtet werden, solange letztlich Schule Schule ist, wird es unmöglich sein, ausschliesslich und radikal mit der Projektmethode zu arbeiten.

Ich komme zum Schluss: Historisch gesehen war die Projektmethode auf den Unterricht im handwerklichen, produktorientierten Bereich eingeschränkt, sie war die Methode des praktischen Problemlösens. Erst *Kilpatrick* hat sie auf alle schulischen Unterrichtsinhalte transferiert und damit zu einem allgemeindidaktischen Konzept

gewandelt. Heutige Versuche, an diesem didaktischen Prinzip festzuhalten, sind nicht nur historisch blind, sondern schätzen auch den modernen Schulalltag nicht richtig ein. Angesichts des Vorranges der Fachdidaktiken, zumindest auf Sekundarstufe, stellt Projektunterricht eine *methodische* Variation dar, die als solche in schulischem Rahmen praktikabel ist.

"Aus historischer Perspektive spricht alles dafür, dass wir das Projekt nicht als ein didaktisches Prinzip, sondern als eine Methode unter anderen, nicht als 'herzhaft absichtsvolles Tun', sondern als 'praktisches Problemlösen' definieren" (Knoll 1991, S. 60).

Doch haben historische Definitionen des Projektbegriffs für uns keinen verbindlichen Charakter; sie sind kein einfach gültiger Massstab, aber aus früheren Fehlern ist vielleicht doch etwas zu lernen. Konzepte können und sollen sich weiterentwickeln, was durch Arbeiten etwa von Frey (1990), Bastian & Gudjons (1988), und bezogen auf den lerntheoretischen Hintergrund als praktisches Problemlösen, von Reusser (1984) auch geschehen ist. Als methodische Variation wird Projektarbeit in der Praxis angewendet, Erfahrungen werden gesammelt. Eine kritische und systematische Differenzierung der Projektmethode nach Inhalten sowie nach Schulstufen steht allerdings noch aus. Für bestimmte Fächer auf bestimmten Stufen wird sich die Projektarbeit eher eignen als für andere Fächer auf anderen Stufen. Methode und Inhalt sind nur analytisch zu trennen, und die Zweckmässigkeit für den Unterricht hat bereits Dewey bezweifelt. Allerdings ist eine differenziertere Sichtweise sowohl der Geschichte als auch der Konzeption und Anwendung der Projektmethode umstritten:

"Mit einem (so) reduzierten Projektverständnis wäre die Geschichte eines Reformkonzepts beendet, das wie kein anderes die Reformdiskussion der vergangenen 20 Jahre beeinflusst hat. Aber bekanntlich werden Reformprozesse ja nicht primär durch Definitionsversuche gefördert oder beendet" (Bastian/Gudjons 1993, S. 73).

Dies schreiben Johannes Bastian und Herbert Gudjons in ihrer Entgegnung auf die neuen Erkenntnisse zur Geschichte der Projektmethode von Michael Knoll und insbesondere auf dessen systematisches Fazit, nämlich dass das Projekt nur eine Methode für das technische, produktorientierte Werken sei. Dieses 'reduzierte Projektverständnis' behindert den Reformprozess. Reform hat offenbar das Primat und Projektunterricht steht nur in dessen Diensten. Doch was soll reformiert werden? Was kann die Projektmethode dazu beitragen? Was ist heute ein Projekt? Diese und andere Fragen sind Gegenstand der Auseinandersetzungen um die Projektmethode. Dabei bleibt zu bedenken, dass Projektunterricht kein moralisches Problem ist, und dass es der Diskussion entgegentkommt, wenn die Reformervwartungen nicht ins Unermessliche steigen.

Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (1988) *Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen*. 2. Aufl. Hamburg: Bergmann & Helbig. - Bastian, J./Gudjons, H. (1993) *Das Projekt: Projektunterricht. Argumente gegen eine Reduzierung des Projektbegriffs*. In: *Pädagogik*, Heft 7/8, 73. - Bossing, N. L. (1952) Die Projekt-Methode. In: Geissler, G. (Hrsg.) *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*. 123ff. Weinheim: Beltz. - Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II) (1993) *Analysen und neue Entwicklungsansätze zum Schülerorientierten Unterricht. Erste Erfahrungen mit Unterrichtsmodulen* (Arbeitsberichte, Reihe II, Nr. 23.) Graz: Petri - Charters, W. W. (1923) *Curriculum Construction*. New York. - Collings, E. (1923) *An Experiment with a Project Curriculum*. New York. - Dewey, J. (1933) *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. In: *Later Works*, vol. 8, 115-352. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. - Dewey, J. (1900) *The School and Society*. In: *Middle Works*, vol. 1, 1-112. Carbondale &

Edwardsville: Southern Illinois University Press. - Dewey, J. (1926) *Individuality and Experience*. In: The Later Works, vol. 2, 55-61. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. - Dewey, J. (1935) Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen. In: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick*. Hrsg. von Peter Petersen, übers. von Ernst Wiesenthal, 199-205, Weimar. - Dewey, J. (1937) *Democracy and Educational Administration*. In: The Later Works, vol. 11, 217-225. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. - Dewey, J. (1993) *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers, übers. von Erich Hylla. Weinheim: Beltz. - Frey, K. (1990) *Die Projektmethode*. 3., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. - Geissler, G. (1952) *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*. Weinheim: Beltz. - Kilpatrick, W. H. (1925) *Foundations of Method. Informal Talks on Teaching*. New York: The Macmillan Company. - Kilpatrick, W. H. (1935) Die Projekt-Methode. In: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick*. Hrsg. von Peter Petersen, übers. von Ernst Wiesenthal, 161-179, Weimar. - Kilpatrick, W. H. (1935a) Vorwort zu Ellsworth Collings (1923) *An Experiment with a project Curriculum*. New York. In: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick*. Hrsg. von Peter Petersen, übers. von Ernst Wiesenthal, 190-198, Weimar. - Knoll, M. (1987) Naturwissenschaft und Projektwissenschaft. Zur Geschichte der Projektmethode in den USA vor 1918. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 4/87, 297-313. - Knoll, M. (1991) Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: *Pädagogische Rundschau*, Heft 1, 41-58. - Knoll, M. (1991) "Niemand weiss heute, was ein Projekt ist." Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910-1920. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 1, 45-63. - Knoll, M. (1992) Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Typhusprojekt". In: *Neue Sammlung*, Heft 4, 571-587. - Knoll, M. (1992) John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: *Bildung und Erziehung*, 89-108. - Knoll, M. (1993) 300 Jahre am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: *Pädagogik*, Heft 7/8, 58-65. - Knoll, M. (1993) Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. In: *Pädagogik und Schulalltag*, Heft 4, 338-351. - Kost, F. (1984) Die Projekt(ions)methode. Zur Geschichte und Kritik des didaktischen Projektbegriffs. In: *Bildung und Erziehung*, Heft 1, 29-36. - Kraut, G. (1985) *Leben, Arbeit und Projekt: eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen*. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang. - Reusser, K. (1984) *Problemlösen in wissenschaftstheoretischer Sicht. Problemformulierung und Problemverständnis*. Universität Bern. - Röhrs, H. (1977) *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover: Schroedel. - Rugg, H. & Shumaker, A. (1928) *The Child-Centered School. An appraisal of the New Education*. New York/Chicago: World Book Company. - Sartori, G. (1992) *Demokratiethorie*. Übers. von Hermann Vetter, hrsg. von Rudolf Wildenmann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Schäfer, U. (1988) *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung*. Berlin: WWB-Verlag. - Thorndike, E. L. (1922) *Psychologie der Erziehung*. Übersetzt und herausgegeben von Otto Bobertag. Jena. - Westbrook, R. B. (1991) *John Dewey and American Democracy*. Ithaca & London: Cornell University Press.

Nationales Forschungsprogramm NFP 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Ausgewählte Projekte

Das NFP 33, ein Kurzportrait

Uri Peter Trier

Der Schweizerische Bundesrat hat am 27. Juni 1990 den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung damit beauftragt, im Rahmen der 6. Serie der Nationalen Forschungsprogramme (NFP) ein Forschungsprogramm zur *"Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und der Probleme der mehrsprachigen Schweiz"* durchzuführen.

Die Erarbeitung des Ausführungsplans durch die vom Nationalfond eingesetzte, von Walo Hutmacher präsierte Expertengruppe, stellte diese vor eine nicht einfache Aufgabe. Klar war, dass der Auftrag letztlich darauf hinausläuft zu überprüfen, ob und wie Ziele der Bildungspolitik mit gegebenen Ressourcen erreicht werden (oder nicht). Es geht also um eine Überprüfung der im Bildungssystem zum Einsatz kommenden Mittel und Methoden.

Klar war aber auch, dass sich jede Wirksamkeitsanalyse mit höchst komplexen Sachverhalten und Prozessen zu befassen hat, sich zwar, implizit oder explizit, auf eine normative Ebene bezieht, aber kaum auf die Dimension gut/schlecht reduzieren lässt. Im Ausführungsplan heisst es etwa dazu: "...das Bildungssystem verhält sich nicht wie eine einfache, geschlossene operative Einheit. In ihm herrschen differente Verhältnisse, lockere Verbindungen sowie Multikausalität: eine Ursache kann Verschiedenes bewirken, eine Wirkung kann verschiedene Ursachen haben. Ferner wird das Bildungssystem durch seinen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext beeinflusst. Bildung liegt an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Gruppeninteressen (Lehrer, Eltern, Unternehmen usw.)". Der Ausführungsplan empfiehlt Wirksamkeitsanalyse der Bildungssysteme: (a) aus der Perspektive der Erforschung von typischen Prozessen, (b) durch den Bezug ihrer historischen Entwicklung auf die innere Struktur und auf die Interaktion 'Innen-Aussen', sowie (c) aus der Sicht der formativen Evaluation von Bildungssystemen.

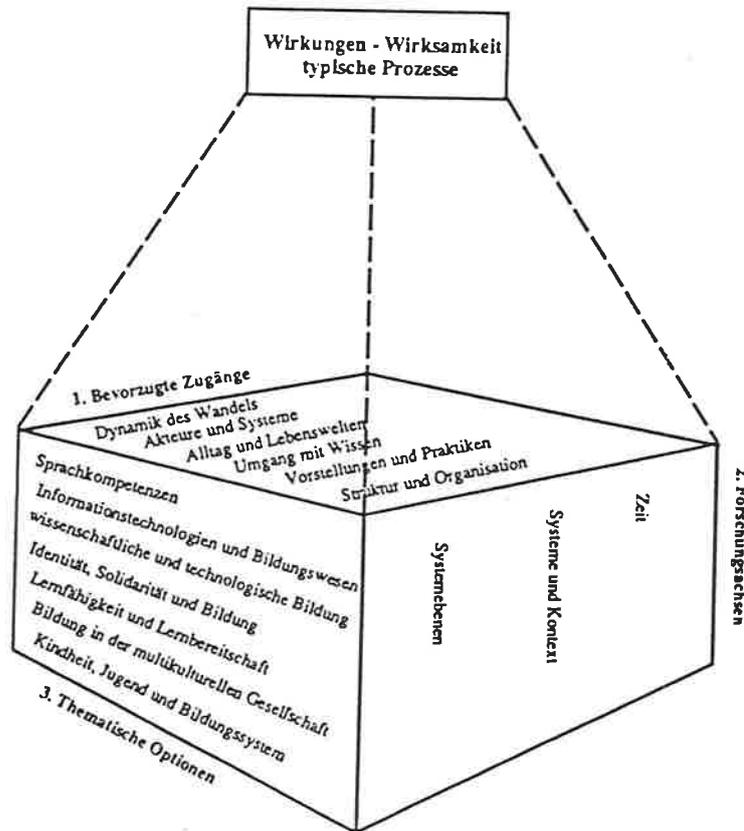
Damit rückt die prospektive Ausrichtung des Forschungsprogramms ins Blickfeld. Im Ausführungsplan werden folgende fünf Ziele des NFP 33 festgehalten:

1. Das erzieherische Handeln wirksamer gestalten.
2. Das Wissen über die Wirklichkeitsbereiche der Erziehung und Bildung in der Schweiz mehren.
3. Die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation der Bildungssysteme fördern.
4. Die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens erhöhen.
5. Das Potential der Bildungsforschung vergrössern.

Im Rahmen dieser umfassenden Zielsetzung optierte die Expertengruppe bei der inhaltlichen Umschreibung der Programmausrichtung für eine breite Palette.

Eine allzu starke Einengung hätte weder der Vielschichtigkeit des Programmauftrags, noch der Komplexität der Strukturen und Prozesse der Bildungssysteme in der Schweiz, noch den relativ heterogenen Forschungskapazitäten entsprochen.

Die Forschungsperspektiven wurden dreidimensional vorgezeichnet: 1. Bevorzugte Zugänge, 2. Forschungsachsen, 3. Thematische Optionen. Im Ausführungsplan wurden sie mit dem nachfolgenden Kubus verdeutlicht:



Für die weitere Arbeit der Expertengruppe fand, aus praktischen Gründen, hauptsächlich eine dieser Dimensionen, nämlich die thematischen Optionen, als Ordnungsprinzip Verwendung. Mit ihnen hatte die Expertengruppe eine bewusste Wahl aus einer Vielzahl von anderen denkbaren thematischen Problemfeldern getroffen, indem sie sich am Kriterium besonderer bildungspolitischer Relevanz orientierte. Diese sieben Themenbereiche stellten gewissermassen eine erste provisorische Programmstruktur dar. Sie seien hier nochmals aufgeführt:

1. Sprachkompetenzen und Kommunikation in der mehrsprachigen Schweiz
2. Informationstechnologien und Bildungswesen
3. Wissenschaftliche, technologische und berufliche Kompetenz: Bildung und Wirtschaftswelt

4. Identität, Solidarität und Werte im Wandel
5. Individuelle und kollektive Lernfähigkeit
6. Bildung in der multikulturellen Gesellschaft
7. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und das Bildungssystem

Schliesslich machte schon der Ausführungsplan deutlich, dass der Einbezug von Überlegungen zur Umsetzungsstrategie, bereits bei der Planung der Projekte, ein wesentliches Qualitätsmerkmal des NFP 33 sein sollte. Die Expertengruppe ging davon aus, dass gerade in einem Forschungsprogramm zur Wirksamkeit, die Reflexion zu den Wirkungen von Forschung im Untersuchungsfeld und zu einem Transfer von Wissen in weitere Praxisfelder ein zentrales Anliegen sein muss.

Im Januar 1992 erfolgte die Ausschreibung des Ausführungsplans. Eingereicht wurden 160 Ideenskizzen zu Projekten, zu deren Finanzierung ein Gesamtbudget von über 70 Mio Franken erforderlich gewesen wäre. 36% dieser Eingaben stammten aus der französischsprachigen Schweiz, einige wenige aus dem Tessin und der Rest (61%) aus der deutschsprachigen Schweiz. 40% der Skizzen kamen von Hochschulen, 20% von Privatunternehmen, 12% von öffentlichen kantonalen oder regionalen Forschungsstellen und 10% von Schulen. In der Aufschlüsselung nach thematischen Optionen ergaben sich markante Ungleichgewichte. Sehr stark, mit je über 20 Vorschlägen waren die thematischen Optionen: Lernfähigkeit sowie Sprachkompetenzen, vertreten. Hingegen wurden fast keine Eingaben zum Thema Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gemacht. Es zeigte sich auch, dass sich eine ganze Reihe von an sich durchaus bedenkenswerten Skizzen, nicht ohne weiteres unter eine der thematischen Optionen einordnen liessen. Die Notwendigkeit einer Erweiterung der Programmstruktur zeichnete sich ab.

Die Auswahl der weiterzuverfolgenden Projekte orientierte sich an einem Kriterienraster, das die Stichwörter: Zielkonformität, Bedeutung im Programmkontext, Wissenschaftliche Relevanz der Fragestellung, Methodische Qualität, Innovationspotential, Einbezug von Umsetzung, Forschungspraktische Voraussetzungen, Wissenschaftliches Kooperationsnetz, Einbezug der Praxis und Kosten/Nutzenverhältnis umfasste. Als entscheidend für die Evaluation erwiesen sich, neben der selbstverständlich erforderlichen wissenschaftlichen Qualität, zwei Gesichtspunkte: 1. steht die Wirkungsanalyse im Zentrum des Forschungsvorhabens? und 2. handelt es sich (zumindest in seinem Transferpotential) um ein Projekt von nationaler Tragweite? Bevorzugt wurden, bei gleicher Qualität, auch Projekte mit einem interdisziplinären Ansatz oder solche, bei denen mehrere Institutionen zusammenarbeiten.

Verständlicherweise mussten beim gegebenen beschränkten Finanzrahmen auch interessante Ideenskizzen auf der Strecke bleiben.

28 von 32 zur Weiterbearbeitung empfohlenen Forschungsgesuchen, die insgesamt im NFP 33 mit 8,6 Mio Franken zu Buche schlagen, sind mittlerweile auf Antrag der Expertengruppe vom Forschungsrat des Nationalfonds bewilligt worden, vier Gesuche sind noch in Bearbeitung.

Auf den Gebieten Bildungsökonomie sowie Schulqualität und Schulentwicklung hat die Expertengruppe Trendberichte in Auftrag gegeben, ein ähnliches Verfahren ist auch zur Thematik Informationstechnologien vorgesehen.

Es sind zudem Bemühungen im Gange, um im Bereich Identität, Solidarität und Werte in der multikulturellen Gesellschaft noch Forschungstätigkeiten zu initiieren.

Im Herbst 1993 hat die Forschungsphase des NFP 33 begonnen. Die Programmstruktur sieht nunmehr zwei Hauptbereiche vor: die Wirksamkeit von Lernprozessen (z.Zt. 13 Projekte), und die Wirksamkeit von Bildungssystemen (z.Zt. 15 Projekte).

1. *Die Wirksamkeit von Lernprozessen*
Schulische Sozialisation, Lernbedingungen, Lernmotivation und Lernerfolg
2. *Die Wirksamkeit von Bildungssystemen*
Systembeschreibung, Systemanalyse, Systemevaluation, Systemwandel

16 der 28 Projekte kommen von Hochschulen: Schwerpunkte sind Genf, Bern und Zürich. Überraschend stark sind private Institutionen (7 Projekte) vertreten. Bei 6 Forschungsvorhaben stammt der Hauptgesuchsteller aus einer öffentlichen, nicht universitären Arbeitsstelle (nur Deutschschweiz). Schliesst man aber auch die Mitgesuchsteller in die Rechnung ein, so ergibt sich ein etwas anderes Bild: 24 der insgesamt 77 Gesuchstellerinnen und Gesuchsteller sind Mitarbeiter von nicht universitären Forschungsstellen, gegenüber 42 von Hochschulen. Mit anderen Worten: es sind relativ viele Kooperationsvorhaben zwischen Hochschulen und ausseruniversitären Institutionen zustande gekommen, was durchaus den Absichten des Ausführungsplans entspricht. Die Verteilung der Projekte auf die Sprachregionen ist hingegen nicht befriedigend: 20 wurden von der Deutschschweiz, 8 von der Suisse Romande aus eingereicht. Diese Asymmetrie ist jedoch nicht ganz so gravierend wie sie auf den ersten Blick erscheint, wenn in Betracht gezogen wird, dass in 16 der 28 Projekte sprachregionübergreifend gearbeitet wird und dass - unter Einschluss der Mitgesuchsteller - mehr als ein Drittel der Gesamtzahl der Gesuchstellerinnen und Gesuchsteller Romands sind.

Von den Disziplinen sind die Erziehungswissenschaft (bzw. Pädagogik) und die Psychologie mit je 6 Hauptgesuchstellerinnen und -gesuchstellern am stärksten vertreten. Je 5 Projekte kommen von Oekonomen und Linguisten, 4 von Soziologen. Bei Einbezug der Mitgesuchstellerinnen und -gesuchsteller dominiert die Erziehungswissenschaft augenscheinlicher mit 23 Forscherinnen und Forschern von insgesamt 77. Leider sind die ausgesprochen interdisziplinären Projekte seltener als sich die Expertengruppe das gewünscht hatte. Bei grosszügiger Zählung können wir immerhin von 10 interdisziplinären Projekten reden (wobei allerdings die Grenzen zwischen Pädagogik und Psychologie bekannterweise recht fließend sind). So kommt auch im NFP 33 zum Ausdruck, dass (auch) in der Schweiz keine Tradition von interdisziplinärer Arbeit in den Sozialwissenschaften besteht.

Das Programm weist eine ganze Reihe von "points forts" auf, sei es zum Beispiel in den Bereichen Sprachenlernen oder Wirksamkeitsanalyse von Aus- und Weiterbildung. Neben der Lehrerbildung in den Projekten: "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" (Jürgen Oelkers und Fritz Oser) und "Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz" (Charles Landert) wird auch die Ausbildung von Ingenieuren sowie bei Berufen des Gesundheitswesens untersucht. Zur Weiterbildung und Erwachsenenbildung laufen vier Projekte. Dass auf der facettenreichen Landkarte, die der Ausführungsplan für dieses Forschungsprogramm vorzeichnet, auch noch weisse Flecken verblieben sind, ist angesichts der begrenzten Ressourcen unvermeidlich. Die Expertengruppe und die Programmleitung sind darum bemüht, einige dieser "weissen Flecken" noch mit Forschungstätigkeiten zu beleben.

Die jetzt anlaufende Forschungsphase stellt in erster Linie an die Forscherinnen und Forscher, aber auch an die Programmleitung und an die Expertengruppe, hohe Ansprüche. Es gilt Schlagwörter wie "Synergien entwickeln!" in die Tat umzusetzen. Sehr nützlich wird dabei sein, dass sich die meisten Projektverantwortlichen bereits bei der Planung der Projekte intensiv mit dem Bezug zur Praxis und mit Umsetzungsfragen auseinandergesetzt haben. Wir stehen vor der gemeinsamen herausfordernden Aufgabe: wirksam zu forschen und dem NFP 33 Gestalt zu verleihen!

Schule, Leistung und Persönlichkeit (TIMSS+)

Ein international vergleichendes Projekt im Rahmen des NFP 33

Erich Ramseier, Urs Moser, Kurt Reusser, Peter Labudde, Alex Buff

Das Projekt «Schule, Leistung und Persönlichkeit» leistet den schweizerischen Beitrag zur «Third International Mathematics and Science Study» (TIMSS). Dabei werden die Leistungen von Dreizehnjährigen und von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II weltweit verglichen sowie der Zusammenhang zwischen Leistungen und Merkmalen der Bildungssysteme untersucht. Im schweizerischen Projekt werden Lehr- und Lernkulturen genauer erfasst. Als Ergebnis von Schule interessieren hier zusätzlich fachübergreifende Kompetenzen und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale.

Ziel und Ausgangspunkt des Projekts

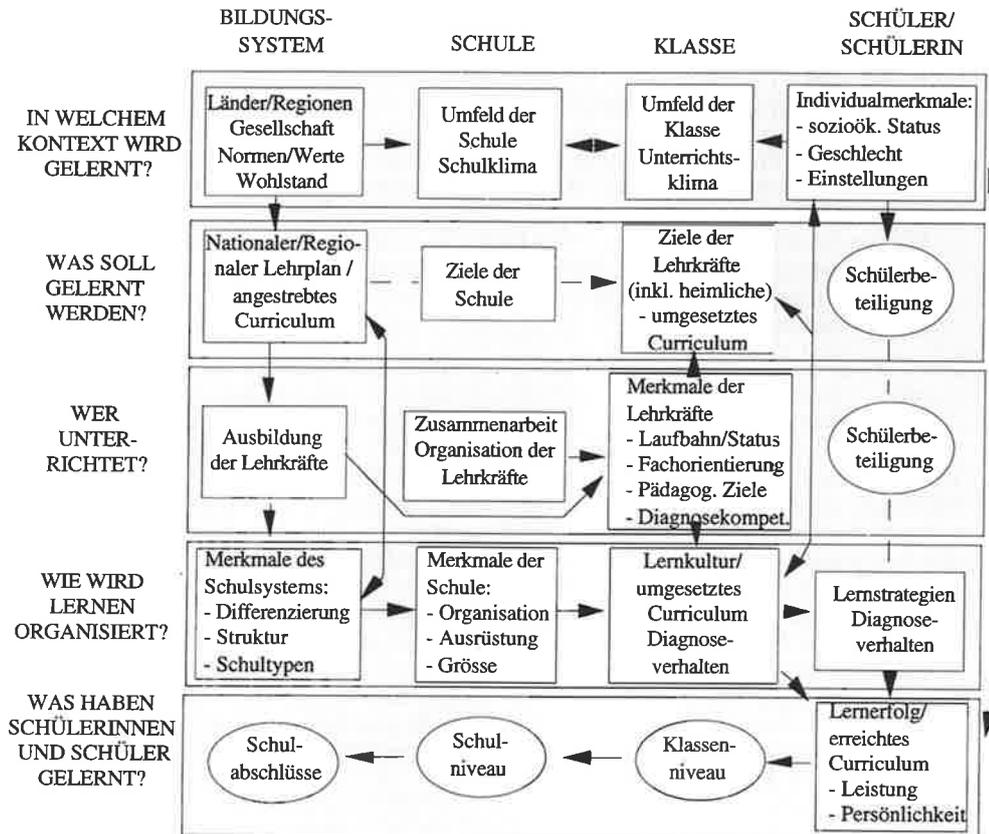
Das Projekt «Schule, Leistung und Persönlichkeit» soll einen inhaltlichen und methodischen Beitrag zur Analyse der Effektivität des schweizerischen Bildungssystems liefern. Am Beispiel von Mathematik und Naturwissenschaften werden Wissen und Verstehen sowie der Zusammenhang von fachlichem Wissen und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen analysiert. Dabei berücksichtigt die Untersuchung den Einfluss unterschiedlicher Bildungssysteme und Lernkulturen. Sie dient der Theorie- und Methodenentwicklung.

Auch wenn exemplarisch Mathematik und Naturwissenschaften ins Zentrum gestellt werden, versucht das Projekt, den Bildungsprozess in seinem Gesamtzusammenhang zu sehen. Grundlage dazu bildet ein umfassendes Modell von Schule (Ramseier et al. 1993), das auf einem Vorschlag von Schmidt (1993, 68) aufbaut. Darin werden die vier Ebenen *Bildungssystem*, *Schule*, *Klasse* und *Schüler/Schülerin* unterschieden. Merkmale aller vier Ebenen wirken sich auf den Lernerfolg aus. *Bildungssysteme* sind national oder regional verschieden. Sie unterscheiden sich z.B. in der Schulstruktur, in den Lehrplänen oder in der Ausbildung der Lehrkräfte. Die einzelne *Schule* ist gekennzeichnet durch ihre pädagogischen Ziele, durch die Organisation, ihre Grösse oder das Schulklima. Die *Klasse* ist geprägt durch die Lehrperson, durch die sozialen Strukturen innerhalb der Klasse, die Lehr- und Lernkultur und das Unterrichtsklima. Und schliesslich hängt der Lernerfolg von den einzelnen *Schülerinnen und Schülern* und ihrem sozialen Hintergrund ab. Das Modell (vgl. Abbildung) entfaltet sich, indem auf diesen vier Systemebenen jeweils gefragt wird, in welchem Kontext gelernt wird, was gelernt werden soll, wer unterrichtet, wie Lernen organisiert wird und was Schülerinnen und Schüler gelernt haben.

Internationaler Vergleich

Die Effektivität des schweizerischen Bildungswesens kann am besten auf Grund eines internationalen Vergleichs beurteilt werden. Um das zu ermöglichen, leistet das Projekt «Schule, Leistung und Persönlichkeit» den schweizerischen Beitrag zur «Third International Mathematics and Science Study» (TIMSS 1992). An dieser Untersuchung unter Federführung der «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA) beteiligen sich rund 50 Länder. Im Rahmen von TIMSS werden unter anderem folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Was lernen und wissen Schweizer Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu gleichaltrigen in andern Ländern?
- Wie unterscheiden sich die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts verschiedener Länder, und wie wirkt sich das auf den Lernerfolg aus?
- Wie sind Entscheidungskompetenzen verteilt? Welche Rolle spielt die einzelne Schule bei der Organisation des Unterrichts in den verschiedenen Bildungssystemen und in verschiedenen Ländern?
- Hängen Unterschiede in Fachleistungen mit Strukturmerkmalen von Bildungssystemen zusammen?
- Wie unterscheidet sich die Lehrergrundausbildung und -fortbildung der verschiedenen Länder? Ist ein Zusammenhang mit Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler festzustellen?



Modell des Bildungssystems: Elemente und Wirkungen (rund bzw. gestrichelt dargestellt: nicht näher untersuchte Teile).

Den Mittelpunkt von TIMSS bilden einmalige, standardisierte Leistungstests in Mathematik und Naturwissenschaften bei repräsentativen Stichproben aus Abschlussklassen der Sekundarstufe II (Gymnasien, Seminare und Berufsschulen) und aus jenen beiden Schuljahren, in denen die meisten Dreizehnjährigen zu finden sind¹. Mit Dokumentenanalysen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern werden die im oben erwähnten Modell definierten Merkmale der Bildungssysteme erfasst.

Grundlage für die Leistungstests und für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen curricularen Vorgaben und Schulleistungen ist eine Inhaltsanalyse der Lehrpläne und Lehrmittel aller beteiligten Länder. In der Schweiz werden die Curricula aus fünf Regionen analysiert (Tessin, Romandie, Zentralschweiz, Bern, Zürich). Lehrmittel und Lehrpläne jener Schuljahre, in denen getestet wird, werden nach Inhalten und Gestaltungselementen aufgeschlüsselt. Einige zentrale Fachthemen wie «Proportionalität» und «Energie» werden zudem auf ihr Vorkommen während der gesamten Schulzeit geprüft. Die Inhaltsanalyse beruht auf einem Kategoriensystem, das die Systematik der betreffenden Fächer einfängt und zwischen Inhalten, Fertigkeiten und Einstellungen zum Fach unterscheidet (*Robitaille et al. 1993*).

Standardisierte, schriftliche Leistungstests bilden mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen nur unvollständig ab. In kleineren Stichproben wird deshalb auch verglichen, wie Schülerinnen und Schüler komplexe Aufgaben lösen, die Erfinden, Erproben und Experimentieren mit Materialien voraussetzen.

Vertiefungen

Der internationale Vergleich ist nur unter gravierenden Beschränkungen möglich. Er muss sich auf Kriterien abstützen, die dem schweizerischen Bildungswesen nicht immer angemessen sind. Der umfassende Vergleich der Bildungssysteme führt dazu, dass die einzelnen Merkmale nur grob eingefangen werden können. Zudem werden als Ergebnis von Schulung ausschliesslich Fachleistungen untersucht. Diese Schwächen werden in nationalen Vertiefungen zu einzelnen Themen behoben².

Ausgewählte Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale

Die Qualität des Bildungswesens zeigt sich zunehmend darin, wie weit es in Verbindung mit der fachlichen Bildung auch fachübergreifende Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale wie Autonomie, Kooperationsfähigkeit, Lern- und Denkfähigkeit, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen usw. fördert (z.B. *Posch 1989*). Obwohl es schwierig ist, begrifflich eindeutig festzulegen, worum es sich bei diesen im pädagogischen Alltag immer wieder postulierten Kompetenzen handelt (*Treiber & Weinert 1982*) und trotz der Schwierigkeit ihrer Messung (*Willms 1992*), wird Merkmalen nachgegangen,

- die begründet als konstituierende Faktoren zu den genannten Alltagskonzepten aufgefasst werden können,
- bei denen angenommen werden kann, dass ihre Ausprägung schwergewichtig durch allgemeine und fachspezifische schulische Erfahrungen mitbestimmt wird,

¹ Ohne Beteiligung der Schweiz werden auch Neunjährige untersucht.

² Diese Vertiefungen deuten wir mit dem Pluszeichen im Projektkürzel TIMSS⁺ an. Die mögliche Verwechslung mit dem Schweizerkreuz ist beabsichtigt.

- die in einem (einander bedingenden) Zusammenhang mit Fachleistungen in und Haltungen gegenüber bestimmten Lerngegenständen (hier insbesondere Mathematik) zu sehen sind und
- die als Konstrukte in einer wissenschaftlichen Forschungstradition verankert werden können.

Exemplarisch werden Lernmotivation (*Deci & Ryan 1993, Dweck & Leggett 1988*), Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen (*Krampen 1987*) sowie Verarbeitungstiefe und Anwendungsfähigkeit des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens und Verstehens untersucht. In diesen Dimensionen können kompetent und anhaltend Lernende beschrieben werden. Dabei wird geschlechtsspezifischen Aspekten besonders Rechnung getragen. Forschungsfragen in diesem Bereich sind unter anderem:

- Wie sieht das Zusammenspiel der ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale aus?
- Wie hängen Fachleistungen und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale zusammen?

Merkmale des Unterrichts

In der Schweiz fehlen bis heute umfassende deskriptive Angaben zur Unterrichts- und Lernkultur auf allen Ebenen des Bildungssystems (als Ausnahme vgl. *Krapf 1982*). Weitgehend unbekannt ist ebenfalls, welche fachlichen und pädagogischen Wirkungen von unterschiedlichen Unterrichtskulturen ausgehen. Ausser Frage steht wohl bloss, dass die mannigfaltigsten Lehr- und Lernkulturen unser Schulwesen prägen. Über die Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden soll diese Vielfalt erhoben werden, damit u.a. folgende Forschungsfragen beantwortet werden können:

- Wie steht es um die phänomenologische Variationsbreite didaktischer Kulturen? Wie wird z.B. das Ausmass an Eigentätigkeit und Selbständigkeit der Lernenden wahrgenommen? Wie hoch ist die Kompetenz der Lehrpersonen zur Diagnose des Wissens und Könnens der Lernenden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Lehr- und Lernkultur, dem Fachwissen und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen?

Die Lehr- und Lernkultur soll nicht nur relativ grob in der breiten schriftlichen Befragung, sondern auch in Fallstudien untersucht werden. Diese beziehen sich insbesondere auf den Physikunterricht an Gymnasien. Im Zentrum stehen dabei die Integration des Schülervorverständnisses (*Duit 1991*), die Kongruenz zwischen Methoden der Physik und Methoden des Physikunterrichts sowie die Stellung des Experiments im Physikunterricht.

Intra-nationale Vergleiche

In der föderalistischen Schweiz mit ihren 26 kantonalen Bildungssystemen lohnen sich intra-nationale Vergleiche. Dazu werden bestimmte Merkmale schweizerischer Teilsysteme genauer erfasst. Besonders interessant ist die Analyse der Sekundarstufe II, die in ihrer ganzen Breite mit allgemein- und berufsbildenden Schulen erfasst wird. Forschungsfragen dazu sind:

- Wie unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Teilen (Schultypen, Regionen) des schweizerischen Bildungssystems in Fachleistungen und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen?
- Wie unterscheiden sich die Lehr- und Lernkulturen in verschiedenen Teilen des schweizerischen Bildungssystems? Speziell: Wie gross ist die Variabilität im Gymnasium und in der Berufsschule verglichen mit der Sekundarstufe I?

Zeitplan

1993	Vorbereitung, Planung, Entwicklung
1994	Erprobung, Ausarbeitung der Instrumente, Pilotstudien auf der Sekundarstufe I und II
1995	Befragungen, Tests, Beobachtungen:
Februar/März	Haupterhebung Sekundarstufe II (ganze Schweiz)
Mai	Haupterhebung Sekundarstufe I (nur Deutschschweiz)
Sommer/Herbst	Erste Ergebnisse für Beteiligte
1996	Auswertung, Berichte

Bedeutung des Projekts

Im internationalen Vergleich können Wirkungen von Schulstrukturen, Lehrplänen, Klassengrößen usw. untersucht werden, die innerhalb eines Landes oft wenig variieren. Die Welt wird so als «natürliches Labor der Erziehung» benutzt (*Purves* 1991). Durch die Konfrontation mit Alternativen wird das eigene Handeln bewusster. Scheinbare Selbstverständlichkeiten werden aufgedeckt.

Die Ergebnisse dieser Vergleiche sind Grundlagen für die Bildungsplanung und für die Diskussionen um die Verbesserung des Bildungswesens und des Unterrichts. Solche Diskussionen ergeben sich heute unter anderem aus der zunehmenden Integration in Europa. Sie betreffen zum Beispiel die Erneuerung der Sekundarstufe II. Auf dieser Stufe gilt es, einen besonders ausgeprägten Mangel an Grundlageninformationen auszugleichen (EDK, 1990, 163).

Die Analyse der Lehr- und Lernkultur und die Prüfung ihres Zusammenhangs mit Fachleistungen und Persönlichkeitsmerkmalen kann zur Versachlichung der weitgehend ideologisierten Diskussion um eine Erweiterung des Repertoires an Lehr- und Lernformen in unseren Schulen beitragen.

Aus der Analyse des Zusammenhangs von Lernergebnissen und Unterrichtsmerkmalen lassen sich Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften ableiten und Folgerungen für die Lehreraus- und -fortbildung ziehen. In den qualitativ orientierten Vertiefungen kommt es zur intensiven Zusammenarbeit mit Lehrkräften als «praticiens-chercheurs». Das Projekt soll die Lehrkräfte zu Reflexion über ihre Tätigkeit anregen.

Trägerschaft und Kontakte

Das Forschungsprojekt wird gemeinsam vom Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern, dem Höheren Lehramt der Universität Bern und dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich durchgeführt. In der Romandie wird das Projekt vom Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, im Tessin vom Ufficio Studio e Ricerche mitgetragen.

Bildungsforschung findet gemeinsam mit und in der Bildungspraxis statt. Bei der Hauptbefragung, bei der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und bei der Umsetzung der Ergebnisse benötigen wir die Mitarbeit von Praktikerinnen und Praktikern aus Schule und Verwaltung. Die am Projekt Beteiligten, insbesondere *Erich Ramseier*, stehen für Kontakte gerne zur Verfügung.

Literatur

- Deci, E. L. & Ryan, M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238. - Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. - Duit, R. (1991) Students' conceptual frameworks - Consequences of learning science. In S. Glynn, R. Yeany & B. Britton (Eds.), *The psychology of learning science*. Hillsdale: Erlbaum. - EDK (1990) *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. - Krampen, G. (1987) *Handlungstheoretische Persönlichkeitstheorie*. Göttingen: Hogrefe. - Krapf, B. (1982) *Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium*. Bern: Haupt. - Posch, P. (1989) Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lernens an der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 139, 334-338. - Purves, A.C. (1991) The world as an educational laboratory. In W.A. Hayes (Ed.), *IEA guidebook 1991* (34-40). Den Haag: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). - Ramseier, E., Moser, U., Reusser, K., Labudde, P., Buff, A., Staub, F.C. (1993) *Schule, Leistung und Persönlichkeit. Schule und Unterricht, mathematisch-naturwissenschaftliche Leistung und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale im internationalen und nationalen Vergleich. Projektantrag an den SNF*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. - Robitaille D. (Ed.) (1993) *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science. TIMSS Monograph No. 1*. Vancouver: Pacific Educational Press. - Schmidt, W.H. (1993) TIMSS: Concepts, measurement and analyses. Survey of mathematics and science opportunities. Research reports, Series No. 56. East Lansing: Michigan State University. - TIMSS (1992) *The Third International Mathematics and Science Study. Project Overview, Revision December 1992*. Vancouver: TIMSS International Coordination Center, University of British Columbia. - Treiber, B. & Weinert, F.E. (1982) Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung? In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung* (242-290). München: Urban & Schwarzenberg. - Willms, J.D. (1992) *Monitoring school performance. A guide for educators*. Washington: Falmer Press.

Gesuchsteller:

Erich Ramseier (Hauptgesuchsteller, Amt für Bildungsforschung ABF der Erziehungsdirektion des Kantons Bern). Mitgesuchsteller: Alex Buff und Urs Moser (Amt für Bildungsforschung ABF der Erziehungsdirektion des Kantons Bern); Peter Labudde (Abt. Höheres Lehramt der Universität Bern); Kurt Reusser (Pädagogisches Institut der Universität Zürich).

Laufzeit des Projekts: 1993-1996

Kredit im Rahmen des NFP 33: 698'000 Franken (Zusatzfinanzierung durch Kantone; Eigenleistung der Institutionen)

Kontaktadresse: Erich Ramseier, Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 633 85 07.

Die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerausbildung (Projektskizze)

Fritz Oser und Jürgen Oelkers

Das Projekt beschreibt die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerbildung einerseits bezogen auf die persönlichen Einschätzungen der Betroffenen und andererseits bezogen auf Ausbildungsprofile und professionelle Standards, wobei die beiden Bereiche verglichen und aufeinander bezogen werden. Im Zusammenhang mit Schulleistungsprojekten sollen nach Möglichkeit Indikatoren für erfolgreiche Lehrer bestimmt werden, die sich später in die Lehrerbildung implementieren lassen. Dabei sollen einzelne Ausbildungsfächer auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Die Ergebnisse des Projekts sollen auf der bildungspolitischen Ebene einen Beitrag leisten an die Diskussion im Rahmen der gegenwärtigen Reformanstrengungen im Bereich der Lehrerbildung, insbesondere auch in der Frage der Opportunität einer universitären Ausbildung der Lehrkräfte.

(1) Wie die Lehrerbildung *wirkt*, ist in der deutschsprachigen Pädagogik fast nur normativ diskutiert worden. Auch neuere Beiträge zeigen wohl einen Sinn für Konzeptdebatten und für Defizitanalysen, aber nur eine schwache Neigung für empirische Fragestellungen. Bildungspolitische Auseinandersetzungen um die "Zukunft der Lehrerausbildung" kehren zyklisch wieder, während eine empirische Datenbasis fehlt, zumal im Hinblick auf Wirkungs- und Effektivitätsforschungen.

Dieser Befund gilt in gewisser Weise auch für die Schweiz, wengleich seit längerem Strukturanalysen und Kanonbeschreibungen vorliegen, die jedoch nicht als Wirkungsforschung im hier gemeinten Sinne anzusehen sind. Die damit verbundenen Fragestellungen lassen sich nicht auf Curriculumreformen oder Bewusstseinsbildung von Lehrern reduzieren. Probleme der Wirksamkeit betreffen das gesamte System der Lehrerausbildung und beziehen sich auf mehrschichtige Effekte, die insbesondere mit professionellen Standards zu tun haben.

Forschungen dieser Art sind vor allem im angelsächsischen Bereich vorgelegt worden, nicht zufällig durch bildungspolitische Ereignisse veranlasst. Nach dem Report "A Nation at Risk" (1983) hat die Lehrerbildungsforschung in den Vereinigten Staaten einen erheblichen Schub erhalten, ähnlich wie in England nach der Einführung des neuen Erziehungsgesetzes (1988).

Die Fragestellungen dieser Forschungen sind auch normativ, aber bezogen auf professionelle Standards und unter Einbeziehung der Eigendynamik des Bildungssystems. Die alten, vornehmlich weltanschaulich gebundenen Bestimmungen der Lehrerbildung sind ersetzt worden oder sollen ersetzt werden durch praxisorientierte Ausbildungsnormen. Heute verleihen die Lehrerbildungsinstitution der Schweiz jungen Lehrerinnen und Lehrern eine professionelle Ausbildung, die es ihnen ermöglicht, erzieherisch und unterrichtlich zu arbeiten. Entspricht aber diese Lehrerbildung tatsächlich den professionellen Anforderungen, entspricht sie den Erwartungen der Gesellschaft, entspricht sie den Erwartungen der Abnehmer, entspricht sie den Anforderungen, die unmittelbar an sie herantreten? Diese Fragestellungen sind von grosser Bedeutung, sind doch Lehrerinnen und Lehrer als Entwickler des intellektuellen, sozialen und moralischen Kapitals eines Landes tätig. Mit diesen Fragen verbinden sich unmittelbar weitere Probleme, nämlich wie diese Lehrerbildung auf ihre Wirksamkeit überprüft werden kann und wie sie sich selbst überprüft. Ferner wie Wirksamkeit in diesem Bereich gemessen werden kann und von welcher theoretischen Vergleichsbasis ausgegangen wird. Nicht zuletzt ist zu bestimmen, welche Bereiche in bezug auf welche Einheit erfasst werden, z.B.

Fachausbildung auf Klassenebene, allgemeine pädagogische Haltung auf Jahrgangsebene oder erzieherische Wertorientierung auf der Ebene der Ausbildungsinstitution etc.

(2) Das Projekt untersucht nun die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerbildung in zweifacher Hinsicht, a) bezogen auf persönliche Einschätzungen der Betroffenen und b) bezogen auf Ausbildungsprofile und professionelle Standards. Die Einschätzungen geben Aufschluss über die subjektive Wirksamkeit, die Profile und Standards über deren objektiven Voraussetzungen. Beide Bereiche werden verglichen und aufeinander bezogen. Fortgeschrittene angelsächsische Studien werden für die Instrumentierung, zum Teil auch für die Normierung der Untersuchungen herangezogen (Eleven Study 1993, CERI 1992, Stanford Brown-University Study 1991, Goodlad-Studie 1990). Wir erwarten beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsformen und den gegebenen Niveaus, zwischen subjektiven Einschätzungen und den normativ-professionellen Standards, zwischen den unterschiedlichen Personengruppen, die an der Ausbildung beteiligt sind und schliesslich zwischen den zeitlichen Abständen der Erhebung. Andererseits dürfte es im Blick auf allgemeine Einstellungen, Bewusstseinsformen und Zuschreibungen auch Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Parametern der Untersuchung geben. In Zusammenhang mit Schulleistungsprojekten (IEAL-Studien) sollen daher nach Möglichkeit auch Indikatoren für erfolgreiche Lehrer bestimmt werden, die sich später in das Ausbildungssystem implementieren lassen. Dabei sollen auch einzelne Ausbildungsfächer auf ihre Wirkungen hin überprüft werden.

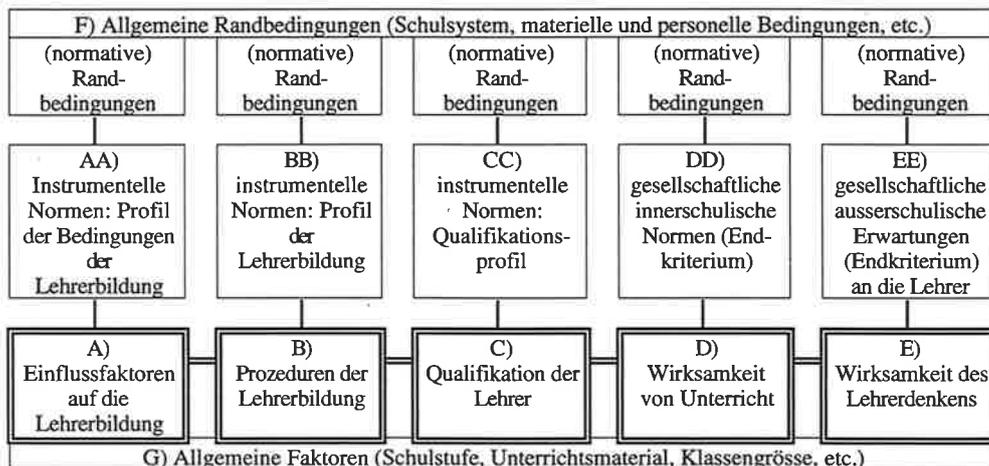
(3) Aus dem ganzen lassen sich folgende Forschungsfragen herausarbeiten:

1. Wie sehen die Gestalter und die Abnehmer der Lehrerbildung ihre Wirkung? Haben Lehrer der Lehrerbildung andere Vorstellungen dieser Wirkung als Politiker, Praktikumslehrer, Betreuer von Praktikanten in Schulen, Schulleiter, erfahrene Lehrer, Schüler und Eltern?
2. Wie veränderte sich die Ausbildung in der letzten Dekade, und welche Veränderungen sind im Gange? Wer initiiert Veränderungen? Wer verändert was, und wie ist die Entscheidungs- und Ausführungsstruktur? Wie gehen diese Veränderungen vor sich? Diese Frage beinhaltet im Prinzip auch einen kritischen Vergleich mit den Lehrerbildungskonzepten der EG.
3. Wie ist der Einfluss der Lehrerbildungssysteme auf die Schule? Welchen Einfluss gibt es in umgekehrter Richtung) Werden neue Inhalte eher von den Wissenschaften (Fachwissenschaften und Sozialwissenschaften) oder eher aufgrund des gesellschaftlichen Drucks auf die Schulen eingeführt? Wie weit ist die Lehrerbildung imstande, auf den gesellschaftlichen Wandel zu reagieren? Wie weit registriert sie überhaupt, in welchem verschiedenen Welten Kinder und Jugendliche von gestern im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen von heute aufwachsen?
4. Welches sind Wirksamkeitspostulate in der Lehrerbildung? Welche Berufsbildungsverfahren gibt es, und wie wird praktisches Handeln gemessen? Was sind die professionellen und fachlichen Standards und wie wird Bildung auf ihre Effektivität hin überprüft? Wie manifestieren sich die vermittelten allgemeinen Prinzipien in konkretem unterrichtlichen Handeln?
5. Wie ist der Zusammenhang von Wirksamkeit und Selbstkonzept von Lehrpersonen? Wie hoch ist die berufliche Self-Efficiency von Lehrern im Vergleich zu anderen Berufen und im Vergleich zu internationalen Standards? Dies kann insbesondere auch bezogen auf den sozialen Wandel und auf Schulsystemänderungen (BS; BE) bzw. Lehrplanänderungen (ZH) thematisiert werden.

Wenn die Untersuchung im wesentlichen zwei Stränge aufweist, die *Selbsteinschätzung* der Wirksamkeit von Lehrerbildung durch verschiedene Beteiligte auf der einen, die Evaluation der *Ausbildungsprofile* und der *professionellen Standards* auf der anderen Seite, dann ist zu fragen, wie auch die Stimulierung eines Selbstevaluationskonzepts genutzt werden kann, was aber nur mit Hilfe objektivierender Daten sinnvoll erscheint. Darum werden neben der Erhebung von Meinungen oder Auffassungen (über Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der Ausbildung) auch die Rahmenbedingungen untersucht, soweit sich die Effektivitätsfrage damit verbinden lässt.

(4) Die folgenden operationalisierten Dimensionen des theoretischen Modells sind denkbar:

Normen (Präskriptive Vorstellungen)	Internationale Normen oder Standards für "gutes Lehren" oder "Lehrerbildung"
Objektive Beschreibung	Objektive Beschreibung der Schule entsprechend der Standards
Subjektive Beschreibung	Beschreibung der Lehrerbildung und der Lehrfähigkeit gemäss subjektiven Vorstellungen
Deskriptive Ethik 1	Subjektive Vorstellungen der Beteiligten über "gutes Lehren" bzw. "guten Unterricht"
Deskriptive Ethik 2	Subjektive Erwartungen von Aussenstehenden (z.B. Eltern, Politikern) über Anforderungen der Lehrer



Zwischen den verschiedenen Normen oder Standards besteht ein hierarchisches Verhältnis: eine Norm ist der jeweils rechts davon stehenden untergeordnet, der links stehenden übergeordnet. Dies gilt nicht (oder nicht notwendigerweise) für die normativen Randbedingungen. Das bedeutet: Lehrerbildung und Lehrerqualifikation sind letztlich gebunden an die Wirksamkeit von Schule.

Instrumentelle Normen sind Vorschriften zuhanden der betreffenden Institution, welche unter der Berücksichtigung der Randbedingungen (z.B. bestehende finanzielle und personelle Ressourcen, historische und föderalistische Traditionen, etc.) Anweisungen darüber geben, wie die jeweils nächsthöhere Norm erfüllt werden kann. Die Wirksamkeit von Denkmustern bzw. der Lehrerbeitrag wird (in diesem Modell) als Endkriterium angesehen, welches nicht als instrumentell für die Erfüllung weiterer Normen an-

gesehen wird, sondern nur ethisch zu legitimieren ist (sollte die Wirksamkeit der Lehrerbildung ihrerseits einer instrumentellen Norm unterworfen werden, so wäre dies noch zu begründen). Instrumentelle Normen können unter Berücksichtigung der Randbedingungen (welche ihrerseits ethisch legitimiert werden können) grundsätzlich empirisch kritisiert werden, wenn die durch sie geforderten Prinzipien nämlich nicht geeignet sind, die nächste Norm zu erfüllen.

In den "Faktoren" (in der Graphik mit doppeltem Rahmen) werden die faktisch realisierten Bedingungen zusammengestellt, welche im vorliegenden Zusammenhang relevant sind und in bezug auf die sich verschiedene Lehrerbildungssysteme unterscheiden.

Dieses Modell kann als Grundlage für eine allgemeine "Theorie der Schulwirksamkeit von Lehrerbildung" dienen.

(5) Die bildungspolitische Bedeutung dieses Projektes ist angesichts der jüngsten Diskussionen über eine akademische oder halbkantonale Ausbildung auch der Primarlehrer evident. Die wissenschaftliche Bedeutung ergibt sich aus zwei Faktoren, die Vernachlässigung einer empirischen Lehrerbildungsforschung in der Schweiz und der damit zusammenhängende hohe Bedarf an der Erzeugung relevanter deskriptiver Daten. Jüngere Studien, die Einstellungen und professionelle Standards vergleichen, liegen in der Schweiz nicht vor.

Literatur:

Andrew, M.D. & Schwab, R.L. (1993) *An Outcome Assessment of Graduates of Eleven Teacher Education Programs*. Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association (AERA) in Atlanta. - Center for Educational Research and Innovation (1992) *Teacher Quality. Guidelines for Teacher Education Programme Reviews*. CER/TE(92)8, Paris: organisation for Economic Cooperation and Development. - Damon, W. (1991) *Inventing the Future: Teacher Education and Assessment for Professional Development*. Dept. of Education, Brown University, Providence. - Goodlad, J.I. (1990) *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gesuchsteller und Mitarbeiter:

Jürgen Oelkers (Institut für Pädagogik, Universität Bern); Fritz Oser (Pädagogisches Institut, Universität Freiburg i.Ue.); Projektmitarbeiter: Ulrich Bätz und Lucien Criblez.

Laufzeit des Projekts: 1994-1996

Kredit im Rahmen des NFP 33: 500'000 Franken (Div. Mit- und Zusatzfinanzierungen)

Kontaktadresse: Dr. Lucien Criblez, Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 82 90.

Von der Lehrplanung zur Lernorganisation

Rudolf Künzli

Die Wirksamkeit der Schule beruht auf ihrer Fähigkeit, Wissenszuwachs und Wertewandel stabilisierend und erneuernd zu verarbeiten. Dafür ist die Lehrplanarbeit das wichtigste Medium. Vom Lehrplan führt kein direkter Weg ins Klassenzimmer, sondern Lehrplanarbeit findet auf verschiedenen Ebenen statt: in der Lehrplanentwicklung, in der Lehrplanvermittlung und in der Schularbeit. Jede Ebene ist auf die Nutzung der anderen angewiesen. Die Verständigung zwischen den Ebenen geschieht in Leitbildern und Lehrplankonzepten. Im Forschungsprojekt 'Lehrplanarbeit' werden die je eigenen Planungsleistungen auf diesen Ebenen sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Nutzung untersucht.

Was warum wem unterrichtet werden soll, beschäftigt ununterbrochen, und als Antworten auf diese Fragen sind Lehrpläne ständig im Gerede. Seitdem es Lehrpläne gibt, seit rund zweihundert Jahren also, wird über sie geklagt: Sie sind altbacken oder hypermodern, überlastet oder unvollständig, verlangen zu viel oder bieten zu wenig, sind zu wenig konkret oder viel zu einengend. Lehrpläne werden ständig überarbeitet und sind doch nie fertig: Entweder sind sie jüngst erneuert worden oder sie werden gerade überprüft und sollen demnächst erneuert werden; Erneuerungsvorschläge und Erprobungsfassungen sind im Umlauf, Modellversuche unterwegs, neue Konzepte in Arbeit. Lehrpläne sind zudem nur Teil einer komplexen Planungsvielfalt: Von der Lehrplanentwicklung über die Lehrerbildung und Schulbuchproduktion bis zur Jahres-, Wochen- und Stundenplanung auf Schulebene müssen die Lehrplanfragen immer wieder neu gestellt und beantwortet werden. Lehrplanarbeit ist das zeit-, personal- und kostenintensivste Dauergeschäft der Bildungsadministration und mit ihren immer vorläufigen Ergebnissen muss in Schule und Verwaltung umgegangen werden.

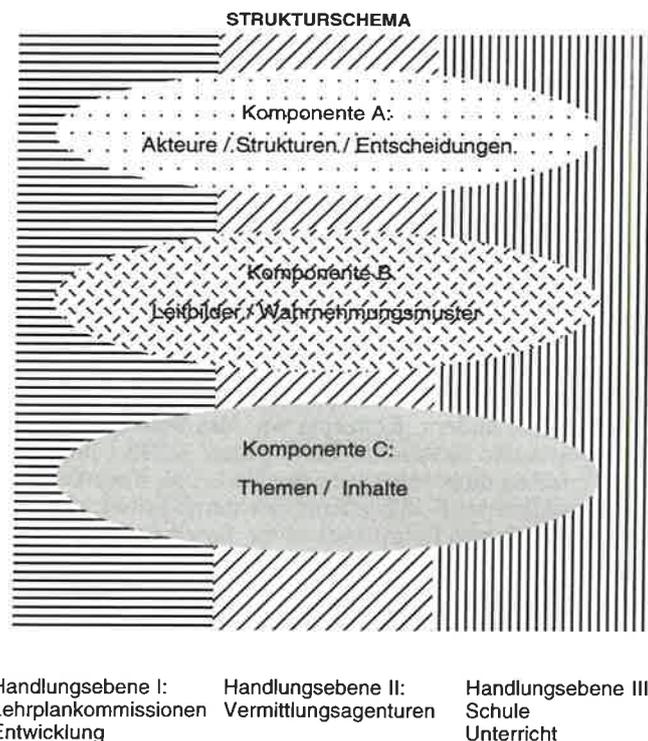
Lehrplanarbeit bleibt auch künftig neben der Lehrerbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung), der Lehrmittelproduktion und den neueren Modellen schulischer Organisationsentwicklung das zentrale Instrument und Medium, in dem gesellschaftlich erwünschte Bildungsvorstellung und Ausbildungserwartungen massgeblich formuliert und durchgesetzt werden. Das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente, so ist zu erwarten, wird sich freilich ändern. Konzepte wie 'das Schulhaus als pädagogische Einheit' oder lernergesteuerte 'erweiterte Lernformen' stärken nicht nur die lokale Schulautonomie, sie erhöhen umgekehrt auch den Bedarf an Koordination der periodischen Anpassungsleistungen des Schulsystems an externe Entwicklungen und interne Erfordernisse. Welche Form von Lehrplänen unter diesen Konditionen wirksam und welche Erarbeitungsprozeduren sinnvoll und ökonomisch sind, gilt es zu klären.

Was in der traditionellen Lehrplanarbeit geschieht, ist keineswegs unbekannt. Einige Teilaspekte der Lehrplanarbeit sind oft und vielfältig untersucht worden: die Arbeit von Lehrplankommissionen, die Inhalte von Leitbildern, die schulpraktische Umsetzung bestimmter Lehrplanvorgaben im Rahmen einzelner Fächer. Ausserdem gibt es zahlreiche Berichte aus der Lehrplanarbeit, von Verantwortlichen und Mitwirkenden aus Verwaltungen, Kommissionen, pädagogischen Arbeitsstellen und (Fortbildungs-) Instituten, aus der Begleitforschung und Evaluation, aus der Arbeit mit Lehrplänen in Schulen und Lehrerbildung. Was jedoch fehlt, sind Untersuchungen, die die verschiedenen Ebenen in ihrer Abhängigkeit und in ihrem Zusammenhang thematisieren.

Das Projekt "Von der Lehrplanung zur Lernorganisation" hat den Zweck, die Bedingungen der Wirksamkeit organisierter Lehrplanarbeit auf den Ebenen der Lehrplanentwicklung, der Vermittlung (Implementation) und der Lehrpraxis in ihrem Zu-

sammenhang aufzuklären. Dabei ist von der doppelten Bestimmtheit der Lehrplanung auszugehen: In thematischer Hinsicht beschreibt sie den Prozess der Anordnung, Selektion und Transformation von Wissen in Schulwissen, in administrativer Hinsicht einen Prozess der Erneuerung, Koordination und Regulierung von Unterricht. Das Projekt setzt an dieser doppelten Bestimmtheit an, indem für ausgewählte Lehrplanthemen untersucht wird, wie sie auf den administrativ geschiedenen Ebenen der Lehrplanarbeit bearbeitet werden. Gefragt wird also beispielsweise, wie bestimmte Entscheidungen (etwa für oder gegen Chronologie als Kern des Geschichtsunterrichts) in der Lehrplanentwicklung, der Lehrplanimplementation und der Unterrichtsplanung getroffen bzw. interpretiert werden, ob dabei in Abhängigkeit von der Ebene unterschiedliche Überlegungen und Kriterien zu Geltung kommen und wie auf die Entscheidungen anderer Ebenen jeweils Bezug genommen wird. Sind die bei der Lehrplanentwicklung formulierten Überlegungen wichtig für die Unterrichtsplanung? Orientiert sich die Lehrplanentwicklung an Gewohnheiten der Unterrichtsplanung? Welche Rolle soll/kann die Lehrerfortbildung bei der Durchsetzung der gewählten Option spielen?

Das folgende Schema zeigt die Struktur des Untersuchungsfeldes:



Eine besondere Bedeutung für Lehrplanentscheidungen sprechen wir den Wahrnehmungsmustern der Akteure in diesem Feld und den disziplinären und paradisipliniären Mustern der Wissensorganisation zu, insbesondere den manchmal in Präambeln und Begründungen ausformulierten Leitbildern von Schule und Unterricht. Die Transformation eines gesellschaftlich verfügbaren Wissens-, Könnens- und Wertebestandes in

Schulwissen und -themen, so eine der zentralen Annahmen des Projektes, wird wirksam gesteuert durch ein begrenztes Repertoire öffentlich geteilter und gehandelter 'Bilder' vom Wissen, Lernen und Lehren, den 'images of knowledge' und 'images of teaching'. Ihren vermuteten Einfluss auf konkrete Lehrplanentscheidung und -umsetzungen im Zusammenspiel von Entwicklungsarbeit, Lehrerfortbildung, Lehrmittelproduktion und Unterrichtsplanung gilt es ein Stück weit aufzuklären.

Jeder Versuch, den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang der Produktion von Lehrplansetzungen in einer einzelnen Untersuchung vollständig zu erfassen, wäre nicht einlösbar, da dazu die Gesamtmenge gesellschaftlich relationierter Ereignisse, die potentiell Unterrichtsinhalte generieren, verdrängen oder verändern können, einbezogen werden müsste. Historisch hat sich jedoch ein relativ deutlich durch Institutionalisierungen und Aufträge abgegrenzter Raum der Lehrplanarbeit gebildet, dessen Akteure sich wechselseitig aufeinander beziehen. Das Projekt beabsichtigt Grundelemente dieses Zusammenspiels dadurch zu erfassen, dass

- (a) - Strukturen
 - Leitbilder
 - Auswahlentscheidungen der Lehrplanarbeit
- (b) auf den Ebenen der
 - Lehrplanentwicklung
 - Lehrplanvermittlung
 - Unterrichtsplanung
- (c) am Beispiel der Kantone
 - Aargau
 - Basel-Land
 - Freiburg (deutsch und francophone)
 - Luzern
 - Tessin und
 - Zürich
 sowie der Lehrplanarbeit für die katholischen Privatschulen
- d) mit besonderer Berücksichtigung der Fächer
 - Biologie
 - Chemie
 - Geschichte
 - Mathematik
 - Physik
 - Deutsch, Englisch bzw. Französisch als Fremdsprache

systematisch aufeinander bezogen analysiert werden. Dabei sollen standardisierte Befragungen mit Fragebogen, Interviews und Dokumentenanalysen ineinandergreifen. Die ermittelten Befunde sollen im nationalen und internationalen Vergleich (nicht zuletzt in der Zusammenarbeit mit einem parallelen Forschungsprojekt in Deutschland) untersucht und Modelle für eine professionelle Vermittlung von Lehrplanung und Unterrichtspraxis entwickelt werden. Im Projekt werden fünf zusammenhängende Untersuchungsteile miteinander verknüpft: In einer Fachdidaktikerstudie (modifizierte Delphitechnik) werden didaktische und schulpädagogische Kontroversen identifiziert, von denen angenommen werden darf, dass sie Lehrplanentscheidungen auf allen drei Ebenen tatsächlich bestimmen. Sie bilden eine inhaltliche Datenbasis für die Untersuchung der Nutzung und Wirksamkeit von Lehrplanentscheidungen. In einem zweiten vorwiegend standardisierten Erhebungsteil wird die Kommissionsarbeit einer vergleichenden organisatorischen Analyse unterzogen. Dieser Teil repliziert zwei frühere Untersuchungen zur Prozessanalyse von Lehrplanentwicklung in der BRD. Die Abhängigkeit und Bindungswirkung von Lehrplanentscheidungen im Netz von Vorgaben und Vermittlungsanstrengungen werden als sekundäre Lehrplanbindung aufgeklärt. Schliesslich wird die Lehrplanarbeit der Entwicklungs- und der Vermittlungs-

ebene ins Verhältnis zur Ebene schulischer Unterrichtsplanung gesetzt. Ein abschliessender fünfter Teil vervollständigt die Analyse um eine Fallstudie zur Schülersicht und -rezeption massgeblicher Lehrplanentscheidungen. Ziele und angestrebte Projektergebnisse sind:

1. eine vergleichende Darstellung der Lehrplanentwicklungen der letzten zehn Jahre in der Schweiz (Verfahren, Ziele und inhaltliche Schwerpunkte, beteiligte Personen, Phasen und Ebenen, Dauer, Kosten) unter dem Gesichtspunkt von Aufwand und Ertrag, von politisch administrativem Kontext und bevorzugten Entwicklungsverläufen;
2. eine Beschreibung der Transformation von Wissen und neuen Anforderungen in Schulwissen und Unterrichtspraxis für ausgewählte Beispiele und der dabei wirkenden semantischen und organisatorischen Filter (Leitbilder);
3. im Hinblick auf künftige Lehrplanentwicklungen organisatorische Empfehlungen auf allen drei Handlungsebenen, Leitbildszenarien zu spezifischen Brennpunkten der Lehrplanerneuerung und ein Qualifizierungskonzept für beteiligte Personen.

Gesuchsteller und Projektgruppe:

Rudolf Künzli (Hauptgesuchsteller; Didaktikum Aarau); Projektgruppe: Konstantin Bähr (Pädagogische Abteilung des ED Zürich); Moritz Rosenmund und Roger Vaissiere (Pestalozzianum Zürich); Judith Adler und Gaby Müller (Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons Aargau); Anton Hügli (Pädagogisches Institut der Universität Basel); Gianni Ghisla (Scuola media Lugano); Stefan Hopmann (Didaktikum Aarau/IPN Kiel).

Laufzeit des Projekts: 1994-1998

Kredit im Rahmen des NFP 33: ca. 420'000 Franken (Das Projekt wird ungefähr hälftig vom Nationalfonds und von den im Text genannten Kantonen sowie der Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken gefördert.)

Kontaktadresse: Projektbüro im Didaktikum Aarau, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 064 22 90 54.

Schulalltag und Belastung von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen

Alexander Grob

Mit den gesteigerten Freizeitangeboten und vielfältiger gewordenen Bildungsansprüchen droht der Alltag von Schülerinnen und Schülern überlastet zu werden. In dieser Untersuchung wollen wir die tatsächliche Belastung von Schülerinnen und Schülern vom 4. bis 9. Schuljahr untersuchen, die Auswirkung der Belastungen auf das Erleben und "Funktionieren" sowie Wechselwirkungen mit persönlichen und sozialen Ressourcen, aber auch mit entwicklungspsychologischen Hürden wie Schulübertritt und Pubertät. Wir sind vor allem an der Identifikation von kritischen Mustern der Mehrfachbelastung interessiert. Es ist eine Querschnittuntersuchung an 2160 Kindern und Jugendlichen geplant. Mit 1440 davon soll hernach eine Längsschnittuntersuchung mit vier Messdurchgängen in Abständen von je einem halben Jahr durchgeführt werden. In die Querschnittuntersuchung werden zu gleichen Teilen Kinder und Jugendliche aus der deutschen Schweiz, aus der französischen Schweiz und aus Norwegen einbezogen; die Längsschnittuntersuchung wird sich auf die deutsche Schweiz und auf Norwegen beziehen.

Kurzbeschreibung des Projektes

"Zeit ist Geld" sagt man gelegentlich, wenn Erwachsene Zeit investieren. Kinder und Jugendliche hingegen haben viel Zeit oder doch "genug Zeit", wie man auch gelegentlich hört. Nur: Wem gehört diese Zeit?

Kinder und Jugendliche stehen im allgemeinen nicht unter der Art von Zeitdruck, wie er für viele Erwachsene üblich ist. Dieser scheinbare Zeitüberfluss gibt aber auch Raum für Missbrauch. Um die Zeit der Kinder und Jugendlichen 'buhlen' verschiedene externe Instanzen: Eltern, Schule, Freunde, Sportclubs, Fernsehen, Musiklehrer, Tanzlehrer, Discos, die Freizeit-Konsumindustrie, überhaupt die ganze Gesellschaft (Enkulturation).

Kinder und Jugendliche sind hauptberuflich Schülerinnen und Schüler. Der wirkliche Stellenwert der Schule für den Alltag ist aber aus dieser generellen Aussage nicht eruiert. Das vorgeschlagene Projekt soll das Wissen über den Wirklichkeitsbereich "Schülerinnen und Schüler im Alltagskontext" mehren. Die Vorstellung, dass der Schüleralltag aus Lernen in der Schule und Erholung ausserhalb der (und für die) Schule besteht, ist heute zu einfach. Wir möchten verlässlicher wissen, *wer* zusätzlich zur Schule *Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler stellt und wieviel Zeit resp. Energie die Schülerinnen und Schüler wofür aufwenden*. Solches Wissen soll zu besserem Verständnis der aktuellen Erziehungs- und Bildungssituation führen, den Stellenwert der Schule unter den konkurrierenden 'Anbietern' und 'Beanspruchern' aufzeigen und allenfalls Ansätze für mögliche und wünschbare Veränderungen sichtbar machen.

Vielleicht steht der Schule und dem schulischen Lernen nur ein kleiner Teil des Alltags von Kindern und Jugendlichen wirklich zur Verfügung; möglicherweise aber setzt sich das schulische Lernen via Hausaufgaben, durch in der Schule geweckte Interessen, Schulübertrittsfragen etc. weit in die sog. Freizeit fort. Unter dem Begriff Freizeit wird etwa diejenige Zeit verstanden, über die ein Individuum frei verfügen kann. Man denkt an die Zeit ausserhalb der Arbeit resp. ausserhalb der Schule. Kinder und Jugendliche

erleben ihre ausserschulische Zeit möglicherweise aber nur zu einem kleinen Teil als eine ihnen frei zur Verfügung stehende Zeit. Andere Autoritäten und Instanzen bestimmen mit, was junge Menschen in ihrer Freizeit unternehmen.

Eine zentrale Frage, die besonders Lehrpersonen und Fachleute der Erziehungsberatung in diesem Zusammenhang stellen, ist, inwieweit ein hoher Anspruch an die Zeit von Kindern und Jugendlichen auch zu Stresssymptomen und einer geringeren Funktionsfähigkeit führen kann. Funktionsfähigkeit wird notwendigerweise von vielen Faktoren bestimmt, die oft miteinander in Interaktion stehen. Natürlich wird die Funktionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern nicht nur durch ihren Zeitgebrauch erklärt, sondern auch durch die subjektive Bedeutung von Tätigkeiten, durch emotionale Involviertheit, durch Risikowahrnehmung, aber auch durch die persönlichen und sozialen Ressourcen (somatische und psychische Gesundheit; Eltern, Freunde, Nachbarschaft, Clubs etc.).

Daraus ergeben sich für dieses Projekt die folgenden *Forschungsanliegen*:

- Erfassung des Schülerinnen- und Schüleralltags.
- Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Alltagstypen und dem Ertrag schulischen Lernens und dem schulischen Verhalten sowie dem subjektiven Wohlbefinden resp. der psychischen und somatischen Gesundheit.
- Erklärung und Voraussage des Grades der 'Funktionsfähigkeit' von Kindern und Jugendlichen, d.h. die Erfassung vermittelnder Variablen, die die Wirkung von Alltagstypen auf den Ertrag schulischen Lernens sowie das subjektive Wohlbefinden resp. die psychische und somatische Gesundheit moderieren. Durch längsschnittliche empirische Erhebungen über den erinnerten faktischen Zeitgebrauch, die subjektive Beurteilung der Alltagserfahrungen und mögliche Stressfaktoren auf der einen Seite und über Ressourcen und potentielle Schutzmechanismen (z.B. Coping-Strategien, soziales Netzwerk) auf der anderen Seite, wird diese Frage angegangen.
- Wirksamkeit des Schweizerischen Schulsystems anhand eines Vergleichs mit dem norwegischen Schulsystem (parallele Quer- und Längsschnittuntersuchung in der Schweiz und in Norwegen).

Die Forschungsanliegen werden auf unterschiedlichen Ebenen angegangen: Auf der *systemischen* (z.B. Schulstufen, Schultypen, soziale und leistungsmässige Stellung der Individuen innerhalb der Klasse, Geschlechter, pubertäre Divergenz), der Ebene des *Makrokontexts* (z.B. Kantone, Stadt-Land, deutsch-französisch, Schweiz-Norwegen), des *Mesokontexts* (z.B. Sportclubs, ausserschulische Bildungsangebote, Freizeitangebote) und des *Mikrokontexts* (z.B. Familiengrösse, ökonomische und Bildungsbedingungen der Familie, Wohnverhältnisse, häusliche Medien, familiäre Zeitrhythmen) sowie der *individuellen* Ebene (z.B. Interessen, Verhalten[sprobleme], Ängste, psychosomatische Symptome, Kontrollmeinung, Bewältigungs-Repertoire, Zeitgebrauch). Schliesslich ist mit dem Längsschnitt auch die *Zeitdimension* eingeschlossen, auch wenn uns die historische Dimension nicht direkt zugänglich ist. Unser Projekt ist nicht für ein spezifisches Schulfach relevant, wohl aber für die Fragen nach der *Identität* und den *Werten*, nach der *Lernmotivation* (insbesondere nach der Verfügbarkeit von psychischen, zeitlichen und sozialen Ressourcen und ganz allgemein nach der *Entwicklung* innerhalb und in Interaktion mit dem Schulsystem).

Was die spezifische Frage nach der Wirksamkeit unseres Schulsystems betrifft, möchten wir mit der Untersuchung vornehmlich die Rahmenbedingungen schulischer Wirk-Arbeit aufzeigen, z.B. welche Ressourcen verschiedene Schulen und Schultypen Kindern und Jugendlichen bereitstellen, um sich ausserhalb der Familie persönlich, zwischenmenschlich und gesellschaftlich zu orientieren. Als Kriterien wählen wir sowohl

schulische Leistungen als auch persönlichkeits- und entwicklungsrelevante Aspekte. Aufschlüsse über die Wirksamkeit des *schweizerischen* Schulsystems erlangen wir aber insbesondere durch den Vergleich unserer Schülerinnen und Schüler mit norwegischen Schülerinnen und Schülern. Es werden nämlich in beiden (nationalen) Kontexten dieselben Forschungsinstrumente eingesetzt, was erst eine echte Systemevaluation beiderseits zulässt.

Gesuchsteller und Gesuchstellerinnen:

August Flammer (Hauptgesuchsteller; Institut für Psychologie der Universität Bern); Mitgesuchsteller: Wilhelm Felder (Kinder- und Jugendpsychiatrische Universitätsklinik und -poliklinik Bern); Walter Herzog (Institut für Pädagogik der Universität Bern); Françoise Alsaker (Universität Bergen, Norwegen); Alexander Grob (Institut für Psychologie, Universität Bern).

Laufzeit des Projekts: 1993-1996

Kredit im Rahmen des NFP 33: 500'000 Franken (Dieser Betrag deckt die schweizerische Untersuchung und zum Teil die Koordination; die Arbeit in Norwegen wird aus lokalen Quellen finanziert.)

Kontaktadresse: Dr. Alexander Grob, Institut für Psychologie, Universität Bern, Muesmattstrasse 45, 3000 Bern 9.

Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz

Charles Landert

Bedacht auf eine nachhaltige Wirkung, muss die Organisation Schule in der Auslese, Ausbildung und Fortbildung ihrer Lehrerinnen und Lehrer Vorkehrungen treffen, damit diese effizient und effektiv (inter)agieren. Mit dem hier beschriebenen Projekt soll ein Bereich innerhalb dieser Bemühungen, die Lehrerfortbildung exemplarisch ausgewählter Kantone und der Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer WBZ, Luzern, nach Jahren des Auf- und Ausbaus evaluiert werden.

Während die in den letzten 20 Jahren gewachsene Professionalität sowie die in den meisten Kantonen laufende Neuorientierung der Lehrerfortbildung das Interesse an der Wirksamkeit der Interventionen erhöht haben, fehlt eine systematisierte Forschung, insbesondere ein Vergleich unterschiedlicher Fortbildungskonzepte bzw. -formen im Hinblick auf die Zielerreichung. Das im Rahmen des NFP 33 vom Institut IPSO Sozialforschung (Dübendorf und Genève) durchgeführte und hier vorgestellte Projekt "Evaluation der Lehrerfortbildung" will einen Beitrag im Hinblick auf eine umfassende Wirkungsanalyse der Lehrerfortbildung leisten. Im Zentrum des auf 33 Monate angelegten und seit August 1993 laufenden Forschungsprojekts stehen folgende Fragestellungen:

- Welches sind die Ziele der diversen Fortbildungskonzepte? Von wem werden sie definiert, wie werden sie vermittelt? Wer bestimmt die Art ihrer Umsetzung und kontrolliert die Zielerreichung?
- Wer sind die Nutzerinnen und Nutzer? Über was für Motivationen und Nutzungsverhalten weisen sie sich aus? Hinsichtlich welcher Merkmale unterscheiden sich starke von schwachen Nutzerinnen und Nutzern? Welche der Fortbildungsformen, die eher ausserhalb der Steuerungsmöglichkeiten der kantonalen bzw. interkantonalen Anbieter liegen, werden genutzt?

- Wer sind die Fortbildnerinnen und Fortbildner (Tätigkeitsfeld, Bezug zur Schule, Kompetenzen)? Wie wird ihre Auswahl vorgenommen, ihre Aus- und Fortbildung gesichert? Welches sind ihre Einstellungen in bezug auf die Rolle der Lehrerfortbildung? Wie beurteilen sie die Wirkungskraft und -weise ihrer Interventionen?
- Wie wird der Transfer Praxis-Fortbildung und Fortbildung-Praxis gewährleistet ?
- Inwieweit decken sich die Ziele der Lehrerfortbildung mit bzw. unterscheiden sich von denen ihrer Nutzerinnen und Nutzer? Welches sind die Gründe für allfällige Widersprüche?
- Welches sind die Wirkungen der Lehrerfortbildung? Wie nachhaltig vermag Lehrerfortbildung zu wirken? Welche Formen der Lehrerfortbildung eignen sich diesbezüglich besser als andere? Inwieweit erfüllt die Lehrerfortbildung die Funktion als Motor der Innovation und Umgestaltung?

Vorgehen

Das gewählte Forschungsdesign erlaubt, Anhaltspunkte sowohl über die verschiedenen Fortbildungssysteme als jeweils Ganzes wie auch über einzelne Formen der Lehrerfortbildung herauszuarbeiten:

1. Zentral ist der Vergleich von verschiedenen Fortbildungsformen (freiwillige berufsbegleitende Kurse, schulinterne Fortbildung, Beratung, Intensivfortbildung, Studienwoche und Lehreraustausch einerseits sowie breit angelegte obligatorische Fortbildung andererseits) und ihren Wirkungen. Dieser Vergleich beinhaltet im wesentlichen die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen postulierten Zielen, eingesetzten Mitteln, verfügbaren Ressourcen und den Wirkungen der Lehrerfortbildung und zielt auf die Erarbeitung von Instrumentarien sowie die Erprobung von Vorgehensweisen ab, die in weiteren Evaluationen praktisch genutzt werden können.
2. Mit einer Querschnittuntersuchung bei den Lehrerinnen und Lehrern der Volksschulen und Mittelschulen der untersuchten Kantone sollen Informationen über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrerfortbildung, ihr Nutzungsverhalten, ihre Motivationen und Einschätzung der Wirkungen von Lehrerfortbildung bzw. über die Abwesenden und deren Gründe für die Nichtnutzung von Lehrerfortbildung erhoben werden.
3. Eine Befragung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern ergibt Informationen über die Motivationen, Zielsetzungen, Rekrutierungswege sowie die Aus- und Fortbildungsbemühungen der Fortbildnerinnen und Fortbildner.

Als Untersuchungskontexte wurden die Kantone BE (deutschsprachiger Teil), BL, LU, TG, GE und VD sowie die Weiterbildungszentrale WBZ, Luzern (Gymnasialbereich), gewählt.

Anmerkungen zur Methodik

Die Evaluationen spezifischer Fortbildungsformen sind als Fallstudien zu verstehen. Mittels qualitativer Erhebungsinstrumente werden die Wirkungsweisen, Wirkungen und die Effizienz der Interventionsformen gemessen bzw. abgeschätzt. Der Zugang zu den Informationen erfolgt dabei sowohl über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch über die Kursleiterinnen oder -leiter und die Fortbildungsverantwortlichen. Erhebungstechniken sind qualitative Interviews, Beobachtung, schriftliche Kurzfragebogen, qualitative telefonische Interviews (Nachbefragungen), Gruppendiskussionen.

Wirkungsmessungen erfolgen sowohl bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selber als auch - fallweise - bei Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden und Schülerinnen und Schülern. Die aufgrund dieser Datensammlung erwartbaren Befunde erlauben eine breit abgestützte Bewertung der Lehrerfortbildung in der Schweiz.

Alles in allem steht die sozialwissenschaftliche Evaluation der Lehrerfortbildung noch am Anfang. Insbesondere sind Beispiele für realisierte konkrete Studien selten. Anregungen sind jedoch vorhanden, unter anderem in der Evaluationsforschung des Gesundheits- und Sozialwesens und in benachbarten Gebieten, v.a. der Erwachsenenbildung. Sie müssen aber auf die spezifischen Fragestellungen der Lehrerfortbildung umgesetzt werden.

Welche Ursachen oder Ursachenverknüpfungen für das Handeln einer Lehrperson verantwortlich sind, kann durch eine Fülle (plausibler) rivalisierender Erklärungsmöglichkeiten begründet werden. Um abzuschätzen, welche besondere Rolle dabei der Lehrerfortbildung zukommt, hätte es letztlich eines komplexen Untersuchungsdesigns mit einer Langfristperspektive bedurft. Die Anlage dieses Projekts sieht dies nicht vor, was allerdings nicht bedeutet, dass in der Bildungsplanung entsprechende Bemühungen keinen Sinn machen würden. Über Möglichkeiten dazu werden im Schlussbericht Vorschläge gemacht.

Anstelle der Erhebung von nur "objektiven" Daten (die letztlich wiederum nur in langwierigen Panelstudien mittels aufwendiger Beobachtungen gesammelt werden könnten, ohne allerdings absehbar einen höheren Nutzen garantieren zu können) favorisieren wir den qualitativen Untersuchungsansatz, in dem vor allem Daten analysiert werden, die die subjektive Wahrnehmung der Akteure - allerdings wiederum auch Teil der Realität - widerspiegeln. (Soweit wie möglich werden prozessproduzierte Daten in die Evaluation einbezogen). Im übrigen kommen die Standards der Evaluation Research Society zur Anwendung.

Bedeutung des Projekts für die Bildungspraxis und -forschung

Das Projekt soll einerseits die Wirkungsmechanismen und Wirkungen verschiedener Formen der Lehrerfortbildung besser bekannt und transparent machen. So können Flexibilität und Innovationspotential des Bildungswesens erhöht werden. Andererseits trägt es zu einem verbesserten Kosten-Nutzen-Verhältnis in der Lehrerfortbildung bei. Und schliesslich bekommt die Evaluationswissenschaft mehr Bedeutung innerhalb der Bildungsforschung, indem sichtbar wird, dass Evaluations-Know-how zur praktischen Lösung von Fragestellungen und damit zur Effizienzsteigerung des Bildungssystems beitragen kann.

Umsetzung

Um die Rückkoppelung zur Praxis zu optimieren, arbeitet im Projekt auch eine Begleitgruppe mit, die sich aus Fachkräften der Lehrerfortbildung zusammensetzt. Nicht zuletzt im Hinblick auf erwünschte Synergieeffekte in eng benachbarten Bereichen bestehen auch Kontakte zu andern Institutionen der Erwachsenenbildung.

Eine breite Aufnahme der Forschungsergebnisse in unseren drei Sprachgebieten wird durch die zweisprachige Durchführung des Projekts erleichtert. Um auch mit der Evaluationsforschung weniger vertraute Institutionen in die Lage zu versetzen, die Lehrerfortbildung ihres Kantons kritisch zu durchleuchten, wird ein Manual erarbeitet. Damit kann auch das Selbstevaluationspotential des Systems erhöht werden. Neben dem auftraggebenden Nationalfonds sind als Abnehmer der Forschungsergebnisse insbesondere

die mitfinanzierende EDK bzw. mitfinanzierenden Kantone, die kantonalen Erziehungsdirektionen und deren Planungsstäbe bzw. Fortbildungsverantwortliche, aber auch kommunale Schulbehörden, Inspektorinnen und Inspektoren, Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule, des Gymnasialbereichs und Lehrergrundausbildung vorgehen. - Die für diese Kreise geplanten Umsetzungsaktivitäten sind im Forschungsgesuch detailliert beschrieben.

Gesuchsteller und Gesuchstellerin:

Charles Landert und Peter Farago (IPSO Sozialforschung, Dübendorf); Christine Panchaud (IPSO Genf).

Laufzeit des Projekts: 1993-1996

Kredit im Rahmen des NFP 33: 309'000 Franken (Mitfinanzierung von seiten der EDK und des Kantons Bern und weitere Zusatzfinanzierungen)

Kontaktadresse: IPSO Sozialforschung, Zürichstrasse 98, 8600 Dübendorf, Tel. 01 822 17 00.

Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I

Otto Stern

Mit dem Projekt "Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I" sollen lerntheoretische und didaktische Grundlagen für einen inhaltsorientierten Sprachunterricht und zweisprachiges Lernen im Sachunterricht geschaffen werden. Das Projekt ist als Längsschnittstudie konzipiert, in der die Lernentwicklung während drei Jahren evaluiert wird; eine Querschnittuntersuchung soll zudem den Vergleich mit Klassen mit traditionellem Unterricht ermöglichen.

Im Bericht Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz (1989) formulierte eine Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departements des Innern Leitgedanken für die zukünftige Sprachenpolitik in der Schweiz. In den Empfehlungen für das Bildungswesen kommt deutlich zum Ausdruck, dass im Hinblick auf die neuen Entwicklungen in Europa der Mehrsprachigkeit der Bewohner und Bewohnerinnen der Schweiz eine noch grössere Bedeutung zukommen wird als bis anhin. Es wird festgestellt, dass mit der heutigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts dieses Ziel nicht erreicht werden kann. Der Bericht schlägt vor, in den grösseren Agglomerationen Schulmodelle zu erproben, die einerseits vorhandene Zweisprachigkeit unterstützen und ausbauen, andererseits auch bei einsprachigen Schülern und Schülerinnen zu einer besseren Beherrschung einer zweiten Landessprache führen.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen im Fremdsprachenunterricht neue Unterrichtsmodelle zum Zuge kommen, die bereits am Ende der Sekundarstufe I zu einer besseren Beherrschung mindestens einer Fremdsprache führen. Bekannte und im Ausland bereits erprobte Modelle sind Immersion und bilingualer Sachunterricht. In beiden Fällen geht es darum, dass die zu lernende Sprache nicht nur Gegenstand des Sprachunterrichts ist, sondern als Medium des Lernens in andern Fächern gebraucht wird. Lerninhalte und Begriffe aus dem Sachunterricht bilden die kognitive Grundlage für effektiven Zweitspracherwerb.

Die neuere Zweitspracherwerbsforschung macht diesen Zusammenhang zwischen begrifflichem Lernen und Spracherwerb deutlich: der Erwerb von implizitem sprachlichem Wissen, über das wir in der spontanen Sprachproduktion ohne Zögern verfügen können, wird durch den Gebrauch der zu lernenden Sprache in echten Lernaufgaben effektiv unterstützt. Im Projekt "Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I" geht es um die Entwicklung einer integrierten Didaktik des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I und um die Auswirkungen des neuen unterrichtlichen Ansatzes auf die (bilinguale) Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen. Das Projekt wird im Rahmen des NFP 33 von einem Team von fünf Forschern und Forscherinnen/Sprachdidaktikern und -didaktikerinnen und einer Gruppe von acht Lehrkräften und ihren Klassen bearbeitet.

Die Unterrichtsform orientiert sich am Modell des bilingualen Sachunterrichts. Das Projekt ist als Längsschnittstudie konzipiert, in der die Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen während drei Jahren evaluiert und dokumentiert wird; eine Querschnittuntersuchung soll zudem den Vergleich mit Klassen mit traditionellem Unterricht ermöglichen. Ziel des Projekts ist es, lerntheoretische und didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen in der Schule zu schaffen. Zweisprachiges Lernen bedeutet, dass Lerngegenstände, z.B. aus dem Fach Geschichte, nicht nur auf Deutsch (L1), sondern auch auf Französisch (L2) bearbeitet werden. Die beiden Sprachen werden dabei so eingesetzt, dass sie sich beim Lernen gegenseitig stützen.

Obwohl solche Unterrichtsformen in andern Ländern seit längerer Zeit praktiziert werden, liegen nur wenige Abhandlungen zur Didaktik des FUs im Sachunterricht vor¹. Um den FU als Sachunterricht auf eine breitere Basis zu stellen, und um diese Unterrichtsform auch lern- und lehrbar zu machen, sind kontrollierte didaktische Versuche und Lernbeobachtungen wichtig. Im Vordergrund unseres Projekts steht demnach die Entwicklung didaktischer Grundlagen und Hilfen, die den L2-Erwerb im schulischen Rahmen leiten und unterstützen.

Die neue Unterrichtsform kann nicht einfach über ein neues Lehrmittel eingeführt werden. Es sollen vielmehr Unterrichtssequenzen geschaffen werden, die in ihrer Gesamtheit den integrierten und fächerübergreifenden zweisprachigen Unterricht exemplarisch vormachen und im Baukastenprinzip im Unterricht eingesetzt werden können. Mit diesen Elementen werden einerseits didaktische Grundlagen und Hilfen geschaffen, die das Sprachlernen im schulischen Rahmen leiten und unterstützen. Andererseits sollen darin aber auch lerntheoretische Akzente gesetzt werden, die das Sprachlernen effizienter machen. Im Rahmen des Projekts stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

- Kommunikationsverhalten im zweisprachigen Unterricht
- Umgang mit (Sach)informationen aus verschiedenen Medien
- Erwerb von grammatischen Strukturen der L2
- Reflexion des eigenen Lernverhaltens

Am Projekt sind Lehrpersonen aus dem Raum EDK-Ost beteiligt, die in Form von Kursen und arbeitsplatzbezogener Fortbildung mit dem Projektteam zusammenarbeiten und die neuen Unterrichtsformen entwickeln und ausprobieren. Die laufende Evaluation des Lernens unter den neuen Unterrichtsbedingungen fließt als Feedback in die Entwicklungsarbeit zurück. Diese Form der Fortbildung, Entwicklung und Forschung wird auch vom Pestalozzianum Zürich unterstützt.

¹ vgl. z.B. die einschlägigen Artikel in Bausch et al. (Hrsg.) 1989, Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke UTB; *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 1/93, zum Thema "Bilingualer Sachunterricht" sowie die Literaturangaben in Endt 1992. *Immersion und Bilingualer Unterricht: Eine Bibliographie*. Eichstätt/Kiel: EKIB).

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des neuen Unterrichtsmodells soll Zweifaches leisten:

- (1) Die wissenschaftliche und lerntheoretische Konzeption der Unterrichtsform und deren unterrichtspraktische Evaluation als Aktionsforschung.
- (2) Die Evaluation ausgewählter Aspekte des Lernverhaltens und des Lernerfolgs. Evaluation des Lernverhaltens: Aus der grossen Zahl von Lernervariablen und Faktoren, die das Sprachlernen beeinflussen, sollen drei besonders relevante Aspekte genauer erforscht werden:
 - (a) das Kommunikationsverhalten im zweisprachigen Unterricht,
 - (b) die Verarbeitung grammatikalischer Strukturen als grundlegendem Sprachlernprozess, insbesondere auch im Hinblick auf eine Integration des Grammatikunterrichts von L1 und L2,
 - (c) die Einschätzung der eigenen Sprachlernfähigkeit und die Entwicklung der Bereitschaft zu "lebenslangem Lernen".

Evaluation des Lernerfolgs: Im Hinblick auf die Anforderung Kompetenzen zur Kommunikation in der mehrsprachigen Schweiz zu entwickeln (cf. Ausführungsplan NFP 33, 4.3.1), sollen zwei Aspekte untersucht werden:

- (a) Transferleistung in realistische Kommunikationssituationen mit Französischsprachigen,
- (b) Fähigkeit, Informationen aus französischsprachigen Medien (audio-visuelle und Print-Medien) aufzunehmen und zu verarbeiten.

In einzelnen Bereichen der Evaluation werden Klassen, die mit dem neuen Unterrichtsmodell Französisch lernen, verglichen mit Kontrollklassen, die nach traditionellem Muster mit On y va arbeiten.

Was wir von dieser Entwicklungsarbeit erwarten, möchte ich wie folgt zusammenfassen:

- (1) Eine bessere und vielseitigere Beherrschung der L2 am Ende der Sekundarstufe I. Diese wird erreicht durch:
 - a) Erhöhung der Exposition: Französisch wird als Unterrichtssprache punktuell in verschiedenen Sachfächern eingesetzt.
 - b) Steigerung der Lernaktivität: Die L2 wird Medium zum Lernen neuer Inhalte, sie ist nicht nur Objekt des Lernens.
 - c) Eine stärkere Integration des gesamten Sprachunterrichts in den Sachunterricht. Diese Integration muss im bilingualen Sachunterricht exemplarisch geleistet werden.
 - (2) Mehr Befriedigung für die Lehrkräfte durch grössere Flexibilität und Unabhängigkeit vom Lehrmittel sowie dank der Möglichkeit, den Unterrichtsverlauf auch in der L2 dem beobachteten Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen anpassen zu können.
 - (3) Ein Grundmodell für den Sachunterricht in einer zu lernenden Sprache, das z.B. auch auf die Situation von fremdsprachigen Schülern und Schülerinnen in der Regelklasse übertragen werden kann.
-

Gesuchsteller und Projektgruppe:

Otto Stern (Leitung des Projekts; Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich). Projektteam: Brigit Eriksson (Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich); Christine Le Pape (Sekundarlehrerin, Zürich); Hans Reutener (Sekundarlehrerausbildung, Zürich); Cecilia Serra Oesch (Universität de Neuchâtel)

Laufzeit des Projekts: 1993-1997

Kredit im Rahmen des NFP 33: 440'000 Franken

Kontaktadresse: Dr. Otto Stern, Seminar für pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich, Rämistrasse 59, 8001 Zürich, Tel. 01 251 31 39.

Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum

Christopher Szaday, Bernard Favre, Xaver Büeler

Das Projekt verfolgt das Ziel, den Stand der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung auf internationaler Ebene (im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum) darzustellen und nach Trends zu analysieren. Von besonderem Interesse sind dabei jene Ansätze, die sich um eine Integration dieser beiden Gebiete bemühen. Das Ergebnis der Arbeit wird ein Trendbericht in deutscher und französischer Sprache sein. Eine englischsprachige Rohfassung wird Grundlage eines geplanten internationalen Seminars sein. Ein Ziel des Projektes ist es, zum Aufbau eines internationalen Netzwerks für Zusammenarbeit im Bereich der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung beizutragen.

Problemstellung und Zielsetzung

In der Schweiz ist ein zunehmender Bedarf an Forschungsarbeiten im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung ausgewiesen. Da bis jetzt aber noch kaum Forschung in diesem Bereich durchgeführt wurde, besteht ein wichtiger Schritt in der Planung und Koordination zukünftiger Forschungsaktivitäten. Zu diesem Zweck soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit der internationale Stand der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung und deren Entwicklungstendenzen untersucht, Kontakt mit internationalen Experten aufgenommen und eine Trendanalyse verfasst werden. Damit wird eine Grundlage für die Planung der Forschungsaktivitäten im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung in der Schweiz geschaffen.

Das Ziel des Projektes ist die Vermittlung erstens eines Überblicks über Stand und Tendenzen der Forschung im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung, zweitens einer theoretischen und methodologischen Grundlage für die Förderung der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung bzw. für ein entsprechendes zukünftiges Forschungsprogramm in der Schweiz und drittens von Kontakten mit international führenden Forschern und Forschergruppen im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung.

Das Ergebnis der Forschungsarbeit ist ein Trendbericht in deutscher und französischer Sprache, der sich an Bildungsforscher sowie Bildungsadministratoren in der Schweiz richtet. Die englische Version der Rohfassung des Berichts soll den Austausch (in Form eines Seminars) in konzeptueller, methodologischer und erfahrungsmässiger Hinsicht mit internationalen Wissenschaftlern und Fachleuten erleichtern.

Methode

Die Projektgruppe besteht aus drei Mitgliedern:

- Der Projektleiter (C. Szaday) ist zuständig für die Koordination der Projektarbeit, die Analyse der englischsprachigen Fachliteratur und die Kontaktnahme mit entsprechenden Experten, die Roh- und Endfassung des Trendberichts sowie die Planung und Durchführung des Austauschs mit nationalen und internationalen Experten.
- Der deutschsprachige Mitarbeiter (X. Büeler) ist zuständig für die Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur und die Kontaktnahme mit entsprechenden Experten.
- Der französischsprachige Mitarbeiter (B. Favre) ist zuständig für die Analyse der französischsprachigen Fachliteratur und die Kontaktnahme mit entsprechenden Experten.

Die Forschungsarbeit ist in drei Phasen gegliedert:

1. Analyse von Entwicklungsstand und -tendenzen der Forschung im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum: Rohfassung des Trendberichts in englischer, französischer und deutscher Sprache.
2. Stellungnahme zur Rohfassung des Trendberichts durch international führende Experten sowie ein Austausch in Form eines Seminars zwischen nationalen und internationalen Experten.
3. Überarbeitung des Trendberichts aufgrund der Rückmeldungen und des Austauschs: Endfassung des Trendberichts in französischer und deutscher Sprache.

Im Rahmen der Literaturanalyse wird die relevante englisch-, französisch- und deutschsprachige Fachliteratur gesucht, gesammelt und analysiert. Es ist sowohl die Benützung verfügbarer Datenbanken als auch traditioneller bibliographischer Suchmethoden vorgesehen. Ausserdem wird der Kontakt mit bedeutenden internationalen und nationalen Vertretern der Forschung im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung aufgebaut. Eine Zusammenstellung der wichtigsten internationalen Forschergruppen und Projekte in diesem Bereich soll als Grundlage für die Auswahl der Experten für die Stellungnahmen und den Austausch (vgl. 2. Phase der Forschungsarbeit) dienen.

Der Austausch zwischen internationalen und nationalen Experten ist in Form eines zweitägigen Seminars vorgesehen. Dabei werden fünf internationale und 25 schweizerische Experten die Gelegenheit haben, sich zum Inhalt der Rohfassung des Berichts und der darauffolgenden Konsequenzen zu äussern. Die Ergebnisse dieses Austauschs sollen in die Endfassung des Trendberichts einbezogen werden. Zusätzliches Fachwissen kann durch den Einbezug von weiteren externen Experten in Form von schriftlichen Stellungnahmen eingebracht werden.

Umsetzung

Der Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im englisch-, französisch- und deutschsprachigen Raum soll als Entscheidungs- und Planungsgrundlage für zukünftige Forschungsaktivitäten in der Schweiz und die Weiterarbeit in diesem Bereich im Rahmen des NFP 33 dienen. Da das Forschungsprojekt gemäss den Vorstellungen der für die Lückenabklärung verantwortlichen Untergruppe der NFP 33 gestaltet ist, liegt auch die Verantwortung für die Umsetzung bei der entsprechenden Expertengruppe des NFP 33. Der Trendbericht wird in Kapitel 5 (Folgerungen für die Planung, Koordination und Durchführung der Bildungsforschung im Bereich Schulqualität und Schulentwicklung in der Schweiz) und Kapitel 6 (Empfehlungen für zukünftige Forschungsprojekte) die Fragen der Umsetzung speziell berücksichtigen.

Gesuchsteller:

Christopher Szaday (Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, ZBS, Ebikon); Bernard Favre (Service de la recherche sociologique, Genève); Xaver Büeler (Pädagogisches Institut, Universität Zürich).

Laufzeit des Projekts: 1993-1994

Kredit im Rahmen des NFP 33: 77'700 Franken

Kontaktadresse: Christopher Szaday, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon, Tel. 041 36 59 13.

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

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme werden 28 Forschungsarbeiten finanziert. Wir stellen hier drei Projekte vor, die in sprachgrenzenüberschreitenden Forschungsteams bearbeitet werden. Weitere Projekte mit direktem Bezug zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind in diesem Heft zu finden. Die Beschreibung aller 28 Projekte sind kostenlos bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 064 21 21 80, erhältlich.

Auswirkungen von Bildungsbiographien auf das Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener

Im Zentrum dieses Forschungsprojekts finden sich die Bildungsbiographien Erwachsener. Ein Teil dieser Biographien wird bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern an verschiedenen Weiterbildungsmassnahmen, die dem Ausgleich schulischer Defizite und der Höherqualifizierung Erwachsener dienen, erhoben (Ausbildungen des zweiten Bildungsweges, Volksschul- und Lehrabschlüsse für Erwachsene, Lese- und Schreibkurse usw.). Vorgegangen wird mit halbstandardisierten Interviews sowie mit Gruppengesprächen, die ausbildungsbegleitend durchgeführt werden. Diesen bei den Weiterbildungsteilnehmern erhobenen Daten werden die Biographien von «Bildungsverweigerern» gegenübergestellt, von Erwachsenen also, die sich trotz einer mangelhaften oder abgebrochenen Erstausbildung an keinem Bildungsprogramm beteiligen. Das Forschungsteam erhofft sich aus diesem Projekt vertiefte Erkenntnisse zu den Wirkungen, welche individuelle und systembedingte Einflussfaktoren der schulischen Laufbahn sowie ausserschulische Erfahrungen auf die Bildungsbereitschaft und den Lernerfolg Erwachsener ausüben. Die Daten werden in den drei Kantonen erhoben, wo die in diesem Projekt zusammenarbeitenden Institute angesiedelt sind, d.h. in den Kantonen Bern, Genf und Zürich.

Institution:

Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Sektor Erwachsenenbildung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich, Tel. 01 / 252 61 16; in Zusammenarbeit mit der Abteilung Erwachsenenbildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern und mit der Universität Genf, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

Gesuchsteller/Bearbeiter des Projekts:

Regula Schröder-Naef, dipl. Psych., Leiterin Sektor Erwachsenenbildung der Pädagogischen Abteilung der ED Zürich; Pierre Dominicé, prof. ord., und Marie-Christine Josso, dr., Université de Genève, FPSE; Judith Renner und Michèle Bähler, Abteilung Erwachsenenbildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern; Margrit Bürgisser, Zürich; Vreni Schenkel, Däniken; Anne Stahl und Laurence Turkal, Genf

Kontaktperson für Rückfragen:

Regula Schröder-Naef, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Pierre Dominicé und Christine Josso, Uni Genf, FPSE, Tel. 022 / 705 78 35, Fax 022 / 705 78 30; Judith Renner und Michèle Bähler, ED Bern, Tel. 031 / 633 83 42; Fax 031 / 633 83 55

Lernschwierigkeiten, Rollendefinitionen von Institutionen und Praktiken der Lernunterstützung

Dieses Projekt ist eine Synthese aus Projektskizzen dreier voneinander unabhängiger Institutionen. Die dafür verantwortliche Forschungsgruppe hat vor, in einer interaktionistischen Perspektive den Mechanismen nachzugehen, gemäss welchen die Vertreter dieser verschiedenen Institutionen in Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Rollen Lernschwierigkeiten in der Primarschule feststellen, interpretieren und therapeutisch angehen.

Das Projekt ist dreigliedert, wobei sich die drei Teile auf verschiedenen Ebenen der Analyse abspielen:

- Im ersten Teil, auf Makroebene angesiedelt, geht es um gesellschaftliche Vorstellungen (*représentations sociales*), welche die verschiedenen Akteure (Klassenlehrer/-lehrerinnen, Stützlehrer/-lehrerinnen, Schulpsychologen/-psychologinnen) sich von Lernschwierigkeiten machen.
- Im zweiten Teil, auf der Mesoebene, wird anhand der Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern die «Sichtbarkeit» des Kindes mit Lernschwierigkeiten im Verhältnis zu den anderen Kindern untersucht, und es wird analysiert, wie die festgestellten Probleme dem Stützsystem signalisiert werden.
- Die dritte Analyse, auf Mikroebene, bezieht sich auf die Interventionspraktiken seitens des Stützsystems. Hier geht es um eine Klärung der Beziehungen zwischen dem theoretischen Diskurs der Akteure und dem, was dann in der Tat vorgekehrt wird, um die diagnostizierten Probleme zu lösen.

Jeder einzelne dieser Untersuchungsteile verweist – schon aus Gründen der Systemebene, auf der angesetzt wird – auf Forschungsfelder bzw. Forschungsdisziplinen, die bisher schlecht untereinander koordiniert sind. Eines der Projektziele besteht gerade in einer besseren Verzahnung dieser Felder. Darüber hinaus versteht sich das Projekt als Beitrag zu einer grundlegenden Reflexion über die Wirksamkeit bestimmter Strukturen im schulischen Stütz- und Fördersystem.

Institution:

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 11, route de Drize, 1227 Carouge, tél. 022 / 705 98 34, en collaboration avec le Séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel et l'Ufficio studi e ricerche (USR) du Département de l'instruction publique et de la culture du Canton du Tessin

Gesuchsteller/Bearbeiter des Projekts:

Maria-Luisa Schubauer-Leoni, prof. adjointe à la FPSE, dr. ès sciences de l'éducation; Michèle Grosen, prof. associée (Université de Neuchâtel), dr. ès lettres (psychologie); Francesco Vanetta, directeur de l'Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, lic. en sciences de l'éducation; Wilma Minoggio, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, lic. en pédagogie curative; Luca del Notaro

Kontaktpersonen:

Francesco Vanetta, Ufficio studi e ricerche (USR/DIC), Stabile Torretta, viale Franscini 32, 6501 Bellinzona, tel. 092 / 24 34 91, fax 092 / 24 44 36

Regelungsverfahren zwischen spezifischen und komplexen schulischen Lernprozessen: Integration des Rechtschreibeunterrichts in die Textproduktion

Eine wirksame Primarbildung muss Schülerinnen und Schüler mit der Fähigkeit ausstatten, das einmal Gelernte in komplexen Situationen anzuwenden, in denen sie sich in der weiteren Schulzeit sowie im ausser- und im nachschulischen Leben wiederfinden. Das hier vorgestellte Projekt geht diese Problematik im Bereich des Schriftspracherwerbs an. Es richtet die Hauptaufmerksamkeit auf Regulierungsprozesse und auf Effekte von Lernprozessen, die sich in didaktischen Situationen einstellen, welche auf die Vermittlung zunehmender Kompetenz im Bereich Rechtschreibung (inkl. Grammatik und Konjugation) ausgerichtet sind und diese Lernprozesse in das Verfassen von Texten einbinden. Die Versuche betreffen zwei Arten von Textproduktionssituationen – klar definierte, auf Übung der Rechtschreiberegeln ausgerichtete zum einen und Situationen, in denen komplexere Texte (Erzählungen) hergestellt werden, zum andern; in diese werden zudem verschiedene Elemente formativer Evaluation eingebaut.

Die Daten werden während zweier kritischer Etappen der Primarschulzeit erhoben: zum einen im zweiten Schuljahr (bei 90 Schülern aus sechs Klassen) und zum andern im sechsten Schuljahr (60 Schüler aus vier Klassen). Die Fortschritte der Schüler werden während des ganzen Schuljahrs mit Hilfe verschiedener Instrumente und in verschiedenen Situationen der Textproduktion beobachtet. Es werden Indikatoren entwickelt, welche die Abläufe im Klassenzimmer und die Produktionsstrategien der Schülerinnen und Schüler wie auch ihre metakognitiven Regulierungsmechanismen zu erfassen erlauben. Die Wirksamkeit der didaktischen Situationen wird anhand von Vergleichen mit Kontrollgruppen gemessen.

Die Ergebnisse des Projekts werden die westschweizerischen Lehrer einerseits via die Verbreitung didaktischen Materials erreichen, andererseits durch den Kanal von Fortbildungsveranstaltungen, die von Mitgliedern der Forschungsequipe gemeinsam mit am Versuch beteiligten Lehrkräften durchgeführt werden.

Institution:

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 9, route de Drize, 1227 Carouge; en collaboration avec le Centre vaudois de recherches pédagogiques, Lausanne, et la Direction de l'enseignement primaire (DEP), Genève

Gesuchsteller/Bearbeiter:

Linda Allal, prof. ord., requérante principale; corequérants: Dominique Béatrix Köhler, Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), Lausanne; Laurence Rieben, prof., FPSE; Madelon Saada Robert, dr., FPSE; Edith Wegmuller, Service Pédagogie/Evaluation, Genève et avec la collaboration de Béatrice Berset, Nicole Elliott, Yviane Michel et Anne Perréard-Vité

Kontaktpersonen:

Linda Allal, FPSE, tél. 022 / 705 96 87; Dominique Béatrix Köhler, CVRP, tél. 021 / 316 36 04; Edith Wegmuller, DEP, tél. 022 / 343 71 19

Abstand nehmen vom Schulalltag - Gedanken zur Langzeitfortbildung

Martin Straumann

Am 13. Januar 1994 ging am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Zollikofen mit einer Präsentation der während des Bildungsurlaubs bearbeiteten Studienthemen und einem Podiumsgespräch der zweite Semesterkurs für Lehrkräfte an Gewerblich-industriellen Berufsschulen der deutschsprachigen Schweiz zu Ende. Eine Teilnehmerin und 18 Teilnehmer beendeten damit ihren sechsmonatigen Bildungsurlaub; für 32 Kandidaten des dritten Semesterkurses war der Anlass zugleich Einstieg in die Planung ihrer Langzeitfortbildung.

Bei der Übergabe der Atteste rief der Direktor des SIBP, Prof. Dr. Martin Straumann, den Kursteilnehmern und den Gästen drei wesentliche Merkmale einer Langzeitfortbildung in Erinnerung: die zwischen Studienteilnehmer und Institut getroffene Vereinbarung der Studienziele, das gemeinsame Lernen und den Umgang mit der Zeit.

Das Projekt Semesterkurs ist konzeptionell noch nicht zu Ende entwickelt. Wenn ich einen Vergleich aus der Welt des Sports hier anbringen darf: von der olympischen Devise "höher, schneller, weiter" gilt sicher das "Höher" für die noch zu erreichenden Zielsetzungen und das "Weiter" für die Weiterentwicklung einer Kursvariante beispielsweise für Lehrkräfte, die sich auf einen Einsatz in Berufsmaturitätsklassen vorbereiten wollen. Das "Schneller" jedoch passt nicht auf unseren Semesterkurs. Dieser will gerade kein Bildungs-Fastfood sein, sondern eine Zeit, sechs Monate, in der wir Abstand nehmen von der Schulpraxis.

Wenn wir uns gemeinsam fragen wollen, was wir erreicht haben, so gilt es, sich der ursprünglichen konzeptionellen Absichten zu vergewissern. Ich möchte deshalb die drei aus meiner Sicht unverzichtbaren Merkmale eines Semesterkurses in Erinnerung rufen:

1. Die Studienvereinbarung

Der Semesterkurs fühlt sich erstens einem Anliegen verpflichtet, das individuell mit jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin ausgehandelt wird. Der Bildungsurlaub ermöglicht, das Grundanliegen Bildung wieder ernstzunehmen. Wir bewältigen unseren Berufsalltag mit einer Vielfalt von Unterrichtsthemen, Präparationen, Unterlagen aus Fortbildungskursen, Zeitungsausschnitten, nicht katalogisierten Fachartikeln, Tonbändern und Videotapes, die wir für Unterrichtszwecke kompilieren - und manchmal bewältigt der Berufsalltag uns. Dadurch entsteht noch keine Bildung im Sinne eines individuellen und existentiellen Lerngeschehens.

Im Semesterkurs wollen wir mehr: wenn ich die Ausstellung der Studienarbeiten hier einbeziehen darf, bin ich positiv überrascht über die Vielfalt der gewählten Themen (von Informatik über Literatur bis zur Immunologie und Biologie) und begreife sie so, dass hier nicht allein potentielle Unterrichtsthemen erarbeitet wurden. Hinter dem per-

sönlichen Arbeitsbereich steht auch "meine Sache"¹, das heisst ein Bildungsinhalt, der existentiell mich als Lehrer, als Lehrerin betrifft und an dem ich über eine längere Zeit gearbeitet habe, den ich studiert habe.

2. Die Lerngruppe

Zum Semesterkurs gehört zweitens die Erfahrung des gemeinsamen Lernens. Lehrer erleben in ihrer Berufspraxis einen Grundwiderspruch. Sie praktizieren einen sozialen, sehr kommunikativ ausgelegten Beruf und sind doch häufig allein und auf sich selbst angewiesen. Arbeit in Lehrerteams sind meistens noch Ausnahmen, und die Identifizierung mit der pädagogischen Entwicklungsarbeit in der Schule geht vielfach unter in der Grossgruppe, in der wir bestenfalls Schuldemokratie aber selten wirkliche Teamarbeit üben.

Der Semesterkurs ermöglicht eine berufliche Zusammenarbeit unter Lehrkräften der verschiedensten Fachrichtungen; ich finde das eine Bereicherung. Mann oder Frau trifft sich periodisch zu Kernveranstaltungen. Auch dort steht ein Thema im Vordergrund. Die Aufarbeitung von persönlichen Erfahrungen, zum Teil auch von persönlichen Schwierigkeiten in der Kleingruppe, soll durchaus Supervisionscharakter haben. Die Begegnung im Teilnehmerkreis ermöglicht das gegenseitige Lernen aus unseren Erfahrungen und das Suchen nach gemeinsamen und für die Lehrkraft verbindlichen Lösungen.

Wer für seine persönlichen Sichtweisen, Deutungen und Schwierigkeiten im Verlauf des Semesterkurses eine Sprache gefunden hat und mit einem Gleichgesinnten sich austauschen kann, hat seine Sache zu einer gemeinsamen Sache gemacht und ist für den Schulalltag gut gerüstet, weil er den Bildungsauftrag der Schule an sich selbst erlebt hat. Die Berufsschule kann ihre bildende Funktion für die Jugendlichen nur wahrnehmen, wenn wir Lehrer und Lehrerinnen den Unterricht auch zu einer gemeinsamen Sache für die Schüler machen, sonst müssten wir eigentlich beim heutigen Stand der Technik die Berufsschule ersetzen durch Fernstudienlehrgänge.

3. Vom Umgang mit der Zeit

Drittens ist der Semesterkurs charakterisiert durch einen spezifischen Umgang mit Zeit. Zuallererst gilt es das "carpe diem" wieder persönlich zu erfahren. Das als sinnvoll erkannte Bildungsziel muss zeitlich umgesetzt werden. Ein erster Lernprozess besteht schon in der ehrlichen Einschätzung des in einem Freisemester Leistbaren. Die Gefahren der Verzettelung "ich will vieles lernen", der rein akademischen Lektüre "lange und beeindruckende Literaturlisten" und der Pädagogisierung "was würde meine Lehrlinge interessieren?" gilt es auszuhalten und zweckmässig zu lösen.

Ich mache immer wieder die Erfahrung, auch an unserem Institut, dass der Unterrichtsrhythmus uns in einen Alltagstrott zwingt. Die Schule wird dabei zur Unterrichtsmaschine und der Lehrer, die Lehrerin zum Funktionsmodell, das Lektion für Lektion ableistet und die Zukunft auf Semesterabschlüsse und Lehrjahre reduziert. Die Unterrichtsbe freiung während sechs Monaten ist deshalb wegen des neuen Umgangs mit der Zeit eine existentielle Erfahrung für jede Lehrkraft. Im freien Tag seinen eigenen nicht schulhausbefohlenen Rhythmus im beruflichen Lernen wieder zu finden, wird dabei zur Anforderung, die nicht auf Anhieb gelingt. Wir sind nicht mehr ge-

¹ Vgl. Hartmut von Hentig (1993) *Die Schule neu denken*. München: Hanser.

wohnt, lange an einem Gegenstand zu verweilen, das Gelesene für unsere Zwecke aufzuschreiben. Tagebuchartige Aufzeichnungen, wie es das Führen eines persönlichen Kursbuchs verlangt, und das Verfassen eines kohärenten längeren Textes in der Form des Schlussberichts bieten Erfahrungen kontinuierlicher gedanklicher Verarbeitung und der Selbstreflexion, die nur im Langzeitkurs möglich sind.

Der Unterrichtsrythmus zwingt die Lehrkraft an der Berufsschule in die Gegenwart. Schulalltag ist Schule Tag für Tag, Lektion für Lektion und Jahrgang für Jahrgang. Wir vergessen dabei notwendigerweise, dass, um mit *Hartmut von Hentig* zu sprechen, Schule für die Lehrer bedeutet, den Jugendlichen "einen Zipfel einer besseren Welt" zu vermitteln. Wir vergessen ferner, dass die Lehrperson die entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass aus einer gemeinsamen Sache nicht allein Berufsqualifikation wird, sondern darüber hinaus die Jugendlichen befähigt werden, beispielsweise gesund zu leben, sich demokratisch zu verhalten, oekologisch zu überlegen und solidarisch zu handeln.

Den Bildungsgedanken der Berufsschule wiederum gewahr werden, heisst deshalb, sich in seiner Biografie zurückzubedenken, wer ich einmal war, was ich als Jugendliche oder Jugendlicher wollte und warum ich später gerade diesen Beruf ergriffen habe und warum ich mich noch einmal später für den Lehrberuf entschieden habe. Wir lernen in der Auseinandersetzung mit unserer Lernbiografie uns selber besser kennen und erfahren, so dass wir nicht zur Salzsäule erstarren wie Lots Weib, wenn wir zurückblicken. Der Semesterkurs ermöglicht in der Distanz zum Schulalltag schliesslich auch den Blick vorwärts in die Zukunft. Aus der Rückschau und der Besinnung auf unseren Bildungsauftrag wächst die Kraft, unsere Zukunft als Lehrer oder Lehrerin positiv zu gestalten.

Gegen Bildungs-Fastfood

Wir wollen das gemeinsam Erreichte kritisch evaluieren. Das SIBP kann sich nur verbessern, wenn seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die Chance haben, als Kollektiv zu lernen. Wenn wir aber das Gesamtunternehmen Semesterkurs beurteilen wollen, können wir das nicht allein mit den Methoden der Kursevaluation tun, die fragen, ob der Kursleiter nett und das gebotene Ambiente recht war. Wichtig und für uns matchentscheidend ist die Frage, ob wir im Berufsalltag etwas bewirken können mit einem Semesterkurs. Wenn der alte Lehrsatz der Gestaltpsychologie gilt, wonach das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, gilt es auch zu fragen, was dieses Ganze, d.h. was ein Langzeitkurs mehr bringt verglichen mit einer Anzahl von Fortbildungskursen.

Viele glauben heute, die gleichen Lernerfahrungen seien mit einem modularen Baukastensystem möglich. Ich meine, diese Leute befinden sich aus pädagogischer Sicht im Irrtum. Studienarbeit, die Erfahrung der Lerngruppe und die Beschäftigung mit dem Bildungsauftrag sind im Fastfood-Modus von Einzelkursen nicht zu haben.

Langzeitfortbildung, deren teilnehmerorientierte Planung und Durchführung und wissenschaftliche Evaluation erfordern einen hohen Aufwand an personellen Kräften und finanziellen Mitteln; dies sei in einer Zeit der Rezession und des Sparens auch im Bildungsbereich nicht verschwiegen. Was können wir aber in der Lehrerbildung Besseres tun, als für die Schule Lehrkräfte fort- und weiterzubilden, die lernfähig und imstande sind, ihre Sache zu einer gemeinsamen Sache zu machen und ihren Bildungsauftrag auf die tatsächlichen Erfordernisse der Jugendlichen auszurichten?

Marianne Sigg, Preisträgerin 1993 der Peter-Hans-Frey-Stiftung

Basil Schader

In feierlichem Rahmen wurde am 19. November 1993 zum vierten Mal der mit Fr. 10'000 dotierte Preis der Peter-Hans-Frey-Stiftung verliehen. Als einzige Auszeichnung dieser Art in der Schweiz honoriert er ausserordentliche Leistungen im Bereich von Schule und Erziehung.

Preisträgerin für 1993 ist die Pädagogin und Erwachsenenbildnerin *Marianne Sigg* aus Zürich. Der Preis wurde ihr, so die Stiftungsurkunde, verliehen "in Anerkennung ihres engagierten Wirkens für die Integration fremdsprachiger Jugendlicher in das schweizerische Schul- und Berufsbildungssystem, als Dank dafür, dass sie an verantwortungsvoller Stelle zusammen mit den Beteiligten Wege zur ganzheitlichen Förderung von Lehrenden und Lernenden gefunden hat, als Dank dafür, dass es ihr gelungen ist, pädagogische Konzepte zu realisieren, die Lehrenden und Lernenden echtes Lernen in einer Gemeinschaft ermöglichen, in der sich jeder seines eigenen Wertes bewusst werden soll; als Dank dafür, dass es ihr damit gelungen ist, auch sozial Benachteiligten Freude am Lernen zu schenken."

Was die Urkunde anerkennend aufführt, stellt die Würdigung und vorläufige Bilanz eines fast 25-jährigen, ausserordentlichen Engagements im Bereich der interkulturellen Pädagogik dar. Einen Überblick über die Stationen dieser Arbeit, die fast immer Pionierarbeit war, bot die Laudatio von Gita Steiner-Khamsi.

Am Anfang des Engagements von Marianne Sigg stand der Schock der damaligen JunglehrerIn über die Schulrealität im Zürcher Arbeiterquartier Aussersihl - eine Schulrealität, welche der Ausgangslage und den Interessen fremdsprachiger Kinder augenfällig nicht gerecht wurde und auf welche sie das Seminar kaum vorbereitet hatte. Zusammen mit anderen gründete sie 1970 die 'Quartierschule' im Kreis 4 und damit zugleich die erste Institution, welche sozial und sprachlich benachteiligten Kindern regelmässig Aufgabenhilfe und Unterstützung bot. Es folgte ein Jahr an der italienischen Berufsschule ENAIP und dann die wichtige Gründung der Scuola Professionale Emigrati (SPE). Ziel dieser Institution ist die Vorbereitung fremdsprachiger Jugendlicher - Spät- oder SeiteneinsteigerInnen - auf die Berufslehre; sie wurde zur Vorläuferin des Vorlehrjahres, wie es Zürich und Winterthur zehn Jahre später einführen. Als Mitinitiantin und stellvertretende Schulleiterin gestaltete Marianne Sigg die Lehrpläne und erarbeitete Modelle zur konkreten Umsetzung der einzelnen Lehrgänge. Neben und nach dieser Tätigkeit absolvierte sie an der Uni Zürich Studien in Pädagogik, Linguistik und Volkskunde, welche sie mit einem Lizentiat zu "Dialekt und Standardsprache in der Volksschule" abschloss. Im Verlauf ihrer weiteren und zusätzlichen beruflichen Tätigkeit verfasste sie unter anderem ein Lehrmittel zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ("Wir und die andern") und war bzw. ist tätig als Lehrerin, Praxisberaterin und Referentin. Im Bereich der LehrerInnenbildung arbeitete sie an der Universität Fribourg (Allgemeine Didaktik für GymnasiallehrerInnen) und am PrimarlehrerInnenseminar in Zürich, wo sie seit 1993 einen Lehrauftrag innehat.

Marianne Sigg's pädagogisches Wirken hat, wie die Laudatio zu Recht betont, die Entwicklung interkultureller Erziehung und Bildung im Kanton Zürich nachhaltig beeinflusst und setzt auch heute Zeichen und Impulse. Einer kohärenten, abgerundeten Darstellung widersetzt sich ihre (interkulturelle) Pädagogik; zu sehr ist diese geprägt

von der steten Dialektik der praktischen Tätigkeit in einem sich immer rascher wandelnden Bereich und der theoretischen Reflexion. Überblickt man die einzelnen Elemente und Schwerpunkte ihrer Arbeit, wie sie in Artikeln und persönlichen Äusserungen fassbar werden, so beeindruckt insbesondere, dass die Preisträgerin immer wieder in zukunftsweisender Art früh und selbständig zu Positionen gelangte, die teilweise erst Jahre später allgemeine Anerkennung finden sollten. So verwarf sie bereits in den frühen siebziger Jahren die kompensations- und defizitorientierten Ansätze der damaligen "Ausländerpädagogik" und Linguistik, um stattdessen die traditionellen Unterrichtsmethoden, welche dem Erfahrungshintergrund und den Lebensumständen einer immer grösseren Zahl von SchülerInnen nicht mehr gerecht wurden, kritisch zu hinterfragen. Anstelle eines asymmetrisch-karitativen Zugangs setzte und setzt sie sich für echte Solidarität mit den Emigrantenkindern, für eine intensive Auseinandersetzung mit deren Hintergründen und Orientierungsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft und für das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe ein. Dabei bildet die Kooperation aller Beteiligten, auch in Form institutionalisierter Zusammenarbeit, die Basis, um die Schule "als sozialpädagogischen Raum mitzugestalten und daraus einen Ort der Begegnung, der Auseinandersetzung, des Miteinanders und des eigenen Lernens zu machen", wie die Geehrte in ihrer Danksagung nochmals forderte.

Einen sinnfälligen Schwerpunkt der Arbeit von Marianne Sigg bilden Unterricht und Didaktik von Deutsch als Fremdsprache. Früh akzentuierte sie die (inzwischen allgemein anerkannte) Notwendigkeit eines reflektierten, auf Situation und Chancen der fremdsprachigen Kinder abgestimmten Gebrauchs von Mundart und Hochsprache in Kindergarten und Volksschule. Bemerkenswert sind ihre Postulate und Vorstellungen zur Einbindung der sprachlichen Förderung in einem umfassenden Unterrichtskonzept, welches die integrale Förderung der Sozial-, Kommunikations- und Methodenkompetenz anstrebt (wobei Methodenkompetenz den Einbezug und die Mitverantwortlichkeit der SchülerInnen bei der Gestaltung der Lernbedingungen und -prozesse meint).¹ Ein aktueller Schwerpunkt, dem ihre nächste Publikation gelten soll, ist die verstärkte Berücksichtigung von Sprachreflexion und Transfer beim Unterricht von Deutsch als Zweitsprache: Wie lassen sich strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen der Mutter- und der Zielsprache gemeinsam mit den fremdsprachigen SchülerInnen auf eine Weise bewusst machen, dass sie als Lernhilfe dienen und die LernerInnenorientierung beim Zweitspracherwerb stützen?

Die Peter-Hans Frey Stiftung verleiht alljährlich einen Preis von Fr. 10'000.-- für eine besondere pädagogische Leistung. Der Preis kann Personen, die ihren ständigen Wohnsitz in der Schweiz haben oder Schweizerbürgern/Schweizerbürgerinnen, die im Ausland tätig sind, zuerkannt werden. Es dürfen Preise an Professoren, Professorinnen, Lehrer und Lehrerinnen an Hoch-, Mittel-, und Volksschulen, Fachschulen, Anstalten, aber auch an private Forscher und Forscherinnen mit praktischer Tätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik verliehen werden. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Schulen und Institutionen werden in gleicher Weise berücksichtigt. Sind pädagogische Leistungen gemeinsam von mehreren Personen erbracht worden, so darf der Preis gemeinsam zuerkannt werden. Die nächste Preisverleihung findet im Herbst 1994 statt. Begründete Nominationen werden an den Präsidenten der Stiftung, Dr. John Rufener, Rietstrasse 16, 8123 Ebmatingen, bis zum 30. April 1994 erbeten. Eigenbewerbungen können nicht berücksichtigt werden. Die Bewerbungen sollten von mindestens zwei begründeten Empfehlungen begleitet sein.

¹ Ausgeführt im Artikel von M. Sigg (1989) 'Emigrantenkindern eine BIGA-Lehre ermöglichen', *Schweizerische Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, 77-80.

Veranstaltungsberichte

Methoden der Erwachsenenbildung

WBZ-Kurs vom 26-30.7.1993 in Hertenstein/LU

Mitten in den Sommerferien einen "Methodenkurs" zu besuchen? Ob dies sich lohne? - Etwa so reagierten einige Bekannte auf mein Ansinnen, am WBZ-Kurs "Methoden der Erwachsenenbildung" vom 26.-30. Juli 1993 in Hertenstein teilzunehmen.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Es lohnte sich, ich ging bereichert nach Hause und in bezug auf meine Unterrichtstätigkeit sogar ein wenig "leichten Fusses"!

Wie kann Unterricht verstanden werden?

Als ein sehr komplexes Geschehen, in dem die Inhalte und die dazugehörigen Ziele einerseits sowie die Persönlichkeiten der Lehrenden und Lernenden andererseits zusammenwirken müssen, damit etwas in Gang gerät. Und die Methoden, wie Herr Wahl sie versteht, "sind wie zuhause einen Home-Trainer haben, um später an der Tour-de-France mitfahren zu können. Ein bisschen nützt es. Es ist besser als nichts" (Wahl).

Die Art und Weise, wie Professor Dr. phil. habil. *Diethelm Wahl*, Pädagogische Hochschule, Weingarten, auf die Bedürfnisse der fast 30 Mittelschullehrerinnen und -lehrer reagierte, die Flexibilität, die er in bezug auf die Anpassung der Methoden auf die Erfordernisse der natur- und geisteswissenschaftlichen Fächer zeigte sowie seine fachliche Kompetenz, wenn er die theoretischen Hintergründe der verschiedenen Methoden darlegte, empfand ich als einen richtigen Lern-Genuss.

Zwei Stichworte - stellvertretend für andere mögliche - wähle ich aus, um den Kurs etwas zu charakterisieren:

1. Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zu "origins"

Wer lange - vielleicht sogar ein Berufsleben lang - unterrichten will, kann, darf oder dies tun muss, braucht ein Methodenrepertoire, das einerseits entlastet und andererseits die Lernenden zu mehr eigenständigem Arbeiten anleitet. Wer dem "burn-out"-Syndrom zuvorkommen will, muss ihren oder seinen Unterricht so gestalten, dass das Atem-Holen und Luft-Schöpfen während des Unterrichtens regelmässig möglich ist. Wenn der Lernprozess nach dem "Sandwich-Prinzip" - Herr Wahl benennt seine Prinzipien m.E. nach sehr einleuchtenden, bildhaften und alltäglichen Dingen - aufgebaut ist, so wechseln sich die Tätigkeiten der Lernenden und Lehrenden miteinander ab. Viele unterschiedliche Methoden, die alle auf das erwachsenengerechte Lernen ausgerichtet sind, bilden u.a. das Handwerkszeug, um "origins" zu werden. Sofern ich als Lehrerin immer wieder in den Hintergrund treten kann, weil die Lernenden eigenständig üben, verarbeiten und wiederholen, so werden Kräfte frei, die es mir ermöglichen, wieder entspannt, gelöst - und offen für die Begegnung mit Lernenden - vor die Klasse zu treten.

Zugegeben, meine schriftliche Vorbereitungsarbeit ist intensiver geworden; ich schreibe dies zwei Monate nach dem Kursende, und in dieser Zeit probierte ich einiges aus. Dafür blieb mir während des Unterrichtes mehr Zeit, um mich wieder zu sammeln und auf die nächste "Gelenkstelle" bzw. auf den nächsten Teilschritt zu konzentrieren.

2. Der Aufbau des Kurses nach dem Prinzip des "Doppeldeckers"

Intensiv und angenehm zu lernen - und zwar beides zur gleichen Zeit -, mich dünkt dies nichts Selbstverständliches. Nach meinem Dafürhalten ist es Herrn *Wahl* gelungen, eine leichte Lernatmosphäre zu schaffen.

Das Prinzip des "Doppeldeckers" war mit den folgenden Schritten identisch:

- Bekanntwerden mit einer neuen Methode
- Ausprobieren der Methode mit den Inhalten des Kurses
- Diskutieren der Erfahrungen im Plenum
- Kennenlernen der theoretischen Hintergründe sowie der empirischen Befunde (viele Methoden sind in der Schul- und Erwachsenenbildungspraxis auf ihre Wirkung hin untersucht worden)
- Übertragen der Methode auf die persönliche Unterrichtstätigkeit

Dieses *Hin- und Herpendeln zwischen Lernen - Ausprobieren - Reflektieren und Übertragen* bezeichnete der Kursleiter als das Prinzip des "Doppeldeckers".

Ich glaube, es war das Ziel des Kurses, dass sich alle ein breites *Methoden-Repertoire* (Struktur-Lege-Technik, Gruppen-Puzzle, Ideensalat, Partner- und Partnerinnen-Interview mit Richtigkeitsbestätigung...) erwerben, damit die Unterrichtsarbeit zwischen den Lehrenden und Lernenden besser verteilt werden kann, und die Lehrenden ihren Lernenden *originaler und authentischer begegnen* können. Dass Herr *Wahl* und Sr. *Hildegard Willi*, als Promotorin des Kurses, es damit sehr ernst meinten, sah ich daran, dass die persönliche Unterrichtsvorbereitung nicht nur in den Kurs integriert, sondern auch noch begleitet worden ist.

Zum Schluss bleibt mir noch zu bemerken, dass die Gastfreundschaft der Baldegger Schwestern in ihrem Hause in Hertenstein das ihre dazu betrug, dass in mir auch immer wieder ein wenig Ferienstimmung - ich denke da an die sehr lauschige Badestelle am Vierwaldstättersee - aufgekommen ist!

Marlis Küng

Grammatik - wann? was? wozu? wie?

Vorschläge für einen Grammatikunterricht auf der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II

Deutschdidaktiktagung V der Kerngruppe Deutsch (EDK-Ost) und der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St.Gallen vom 10.11.1993 am Seminar in Rorschach

Seit 1978 leistet die Kerngruppe Deutsch der EDK-Ost durch die Veranstaltung von Fortbildungskursen und Fachtagen (Deutschdidaktiktagung Rorschach, Forum Deutschdidaktik am SPG Zürich) einen Beitrag zur Entwicklung der Deutschdidaktik, der über die EDK-Region Ostschweiz hinaus sehr beachtet und geschätzt wird.

Zum fünften Mal lud die Fachgruppe, diesmal unter der Federführung von *Ruth Erat* (PA St. Gallen) und *Urs Ruf* (Kerngruppe Deutsch) zu einer Tagung ans Seminar Rorschach ein. Eine gemischte Teilnehmerschaft (Lehrkräfte verschiedener Stufen, Schulbehörden, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Germanisten und Germanistinnen) bewies ein starkes Interesse am gewählten Tagungsthema. Die Teilnehmerzahl lag bei 150 Personen. Das Tagungsprogramm bestand aus einem Grundsatzreferat von *Horst Sitta*, neun parallel angesetzten Ateliers (von denen leider zwei kurzfristig abgesagt werden mussten) und einem Podiumsgespräch (*Elly Glinz, Bruno Good, Marianne Kunath, Peter Sieber, Horst Sitta*).

Horst Sitta eröffnete die Veranstaltung mit einem Einführungsreferat zum Tagungsthema. Mit Befriedigung stellte er einleitend fest, dass zahlreiche Anliegen und Konzepte der neueren Grammatik in die Lehrpläne und Lehrmittel unserer Schulen Eingang gefunden hätten. Man sei in diesem Lernbereich also keineswegs veraltet und unmodern. Trotzdem könne man feststellen, dass der Grammatikunterricht mancherorts noch von einengenden Merkmalen, wie Orientierung an ausnahmsloser Regelmäßigkeit, abstrakter Betrachtungsweise oder Richtig/Falsch-Beurteilung geprägt sei. Also Haltungen und Orientierungen, die dem Facettenreichtum, der Unschärfe und Spontanität der lebendigen Sprache nicht gerecht würden und an ihrer inhaltlichen Fülle vorbezielten. Für Sitta soll Grammatik (verstanden als ein Nachdenken über Sprache und Sprechen) in dienender Funktion einen Beitrag zum kompetenten und korrekten Sprachverhalten, im besonderen zum Aufbau eines Sprachbewusstseins, leisten. An die Seite des Lernens durch Tun (Sprachgebrauch, learning by doing) tritt das Lernen durch Reflexion. Beide Wege sind von Bedeutung.

Das Nachdenken über Sprache und Sprechen kann sich in einem weiten Sinne auf das Phänomen der menschlichen Verständigung insgesamt beziehen. Etwas eingegrenzt: auf sprachliche Anteile der menschlichen Verständigung, und, noch enger gefasst: auf die Untersuchung der sprachlichen Anteile der menschlichen Verständigung unter grammatischen Gesichtspunkten. Dieses Drei-Schalen-Modell (enger versus weiter Grammatikbegriff) bildete einen wichtigen Bezugspunkt des Referats. Sitta plädierte für eine vermehrte Pflege der "äusseren Schalen" des Modells, ohne dabei den Kernbereich zu vernachlässigen.

Der Grammatikunterricht müsse von "ausen" nach "innen" führen. Der Arbeit mit (abstrakten, formalen) grammatischen Gesichtspunkten müsse die konkrete Arbeit (das Tun, das ganzheitliche Phänomen) vorausgehen.

Zwar könne man über gewisse pragmatische, kommunikationstheoretische oder sprachsoziologische Phänomene der menschlichen Verständigung nicht mit gleicher begrifflicher Schärfe, formaler Reinheit und Systematik sprechen, wie dies im Kernbereich des Grammatikunterrichts möglich sei. Man solle sich jedoch bei diesen Untersuchungen ruhig der Alltagssprache und des gesunden Menschenverstands bedienen und sich den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit nicht gefallen lassen. (Hier zeigt sich für mich eine interessante Parallele zu Martin Wagenscheins Art des Umgangs mit physikalischen Phänomenen.)

Sitta lag daran, bezüglich seines Konzepts eines "situativen Grammatikunterrichts" (hinauswachsend aus sprachlichen Auffälligkeiten, Alltagsphänomenen etc.) nicht missverstanden zu werden. Ein situativer Grammatikunterricht ohne Begriffe sei (im Kant'schen Sinne) "blind" und ein begrifflich-systematischer Grammatikunterricht ohne Anschauung "leer".

Der Tendenz nach würden nach *Sitta* gewisse grammatische Konzepte (z.B. die Wortarten) zu früh ans Kind herangetragen. Er sehe öfters, wie Begriffe, die in frühen Schuljahren mit viel Aufwand und Mühe (und Motivationsverlusten!) aufgebaut würden, dem Kind einige Zeit später fast wie von selbst zufielen. Illustriert in einem Bonmot: "Das Kind hat die Sache im Kopf, nicht das Wort - schon gar nicht die Wortart". Einige Konzepte des Grammatikunterrichts könne man ruhig auf die späteren Schuljahre und das lebenslange Lernen aufschieben. Die Primarschule solle vorrangig die vorgrammatischen Ziele (die "äusseren Schalen" des Modells) bearbeiten. Durch verfrühte Abstraktheit grenze man Schülerinnen und Schüler vom Lernen aus, die später durchaus zu Lernerfolgen kommen könnten.

Den zugleich schulnahen und fachlich fundierten Ausführungen von *Sitta* folgten die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit grossem Interesse. Die Gedanken seines

Eröffnungsreferats befruchteten die ganze Tagung nachhaltig und steckten einen inhaltlichen Rahmen ab, in den sich die speziellen Themen der Atelierarbeit einfügen liessen.

Die Arbeit in den Ateliers war folgenden Einzelaspekten und Themen gewidmet: Beispiele von Grammatikunterricht auf unterschiedlichen Schulstufen; Grammatikunterricht in neueren Sprachlehrmitteln; neuere Tendenzen der wissenschaftlichen Grammatik; Grammatikunterricht und Zweitspracherwerb: Sprachwissen und Sprachverarbeitung.

Am Schlusspodium wurde unter der Leitung von Peter Sieber vor allem die Frage: "Was wünschen wir uns von der Lehrergrundausbildung im Hinblick auf einen ertragreichen Grammatikunterricht in der Primarschule?" diskutiert. Dazu wurden u.a. folgende Wünsche geäußert:

- Die Studierenden sollen in ihrer Deutschdidaktikausbildung selber gewisse positive, lebendige und ertragreiche Grammatik-Lehr/Lernsituationen erfahren und so ihre vielfach negativ gefärbten, angstbesetzten Einstellungen gegenüber dem Lernbereich Grammatik verändern und produktiv gestalten.
- Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen den im Lehrplan und in den Lehrmitteln festgelegten Wissensbestand im Bereiche Grammatik gut kennen und sich das dafür notwendige Hintergrundwissen erarbeiten bzw. wissen, wie sie dieses beschaffen können.

Eine Wortmeldung aus dem Plenum ermahnte, vor lauter grammatischem Tun/Machen/Operieren nicht die ästhetische Seite der Sache, das Erleben und Geniessen von Sprachgebilden und -strukturen, das sich Erfreuen an Rhythmen und Sprachphänomenen zu vergessen.

War da noch was? Ja. Man erlaube mir folgende Anmerkung: Mit Erstaunen und wachsendem Missbehagen stellte ich fest, wie unbedacht an dieser Sprachdidaktiktagung praktisch alle Vortragenden und Podiumsteilnehmer (ja, selbst die ...Innen und selbst dann, wenn von Sprachbewusstsein und dergleichen die Rede war) vom "Schüler", vom "Lehrer", von der "Lehrerbildung" etc. sprachen, obwohl wir doch (spätestens seit Mao) wissen, dass die Hälfte des Himmels (und auch die Hälfte der Schul- und Sprachwirklichkeit) den Frauen gehört...

Die Tagung schloss mit einem Abschiedstrunk im schönen Speisesaal des Klosters Marienberg. Besten Dank allen, die bei der Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung mitgewirkt haben und dem gastfreundlichen Seminar Rorschach. Dazu der Wunsch, die Tradition der Rorschacher Deutschdidaktiktagungen möge im November 1995 weitergeführt werden.

Pro Memoria: 10.-14. April 1994: Symposium Deutschdidaktik in Zürich. Tagungsunterlagen und Anmeldeformulare sind erhältlich beim Deutschen Seminar der Universität Zürich, Rämistrasse 74/76, 8001 Zürich.

Fritz Schoch

Gedankenaustausch zu Langzeitkursen

Erste Zusammenkunft der Leiter und Leiterinnen von Langzeitkursen, 15. November 1993 am Didaktikum in Aarau

Anlass zu diesem ersten informellen Treffen war die von Peter Füglistler und Bruno Achermann im Sommer 1993 durchgeführte Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz (vgl. BzL 3/1993). Auf dem

Hintergrund dieser Daten interessierte vor allem die Frage nach den Leitvorstellungen dieses Fort- und Weiterbildungsangebots.

Der Versuch einer systematischen Datenerhebung wurde allgemein begrüsst. Sie lässt aufschlussreiche Tendenzaussagen zu. Dies gilt allerdings nur eingeschränkt für Vergleiche hinsichtlich der Kosten, da die Trägerkantone für Langzeitkurse sehr unterschiedliche Finanzierungsmodelle anwenden.

Die Diskussion der Leitideen zeigte das Spannungsfeld auf, in dem sich die Langzeitfortbildung für Lehrkräfte bewegt: Wie weit sind die Kurse als Beitrag zur Innovation der Schule zu verstehen und haben sie - je nachdem - systemreflektierende oder systemstabilisierende Funktion? Wie ist mit Anspruch nach Beratung und mit therapeutischen Erwartungen und Bedürfnissen im Kontext der Fortbildung umzugehen? Wie sind in diesen Kursen individuelles und soziales Lernen ins Verhältnis zu setzen? Wie verbindlich sind die Lernprozesse der Gruppe: Was ist verpflichtend, weil unabdingbar für einen bezahlten Bildungsurlaub, was freiwillig? Inwiefern sind Konfrontation und Umgang mit Konflikten in das Kurskonzept miteinzubeziehen?

Ein mögliches Leitkonzept für Langzeitkurse könnte die Organisationsentwicklung sein. Welches wären dann die personellen, die örtlichen und die zeitlichen Voraussetzungen? Welches der Kompetenzrahmen? Könnten bzw. müssten geschlossene Lehrer- und Leitungsteams erfasst werden?

Die Tagung wurde mit einem Ausblick auf ein Folgetreffen am 15. September 1994 in Bern beendet. Beim Abwägen der Interessens für das Tagungsthema, wie Fragen der Kursgestaltung, der Wirksamkeit und der Evaluation, der Finanzierung, der personellen Ausstattung, der Qualität der Kurskonzepte u.a., einigten sich die anwesenden Leiterinnen und Leiter darauf, sich mit dem heiklen Thema "Bedeutung und Formen der Konfrontation in Langzeitkursen" auseinanderzusetzen. Als Gastgeber und Organisator des zweiten Treffens anbot sich Dr. Rolf Hugli, Leiter des Langzeitkurses 2, Zentralstelle LFB, Lerbermatt, 3098 Köniz.

Arnold Wyrsch

Nein zum LQS - Ja zum FQS

Medienkonferenz des LCH vom 11.2.1994 in Olten

Die LCH-Spitze hat ein Jahr nach der Vorstellung des Berufs-Leitbildes die Medienvertreter wiederum zusammengerufen und diesmal als Antwort auf die in einzelnen Kantonen eingeführten lohnwirksamen Qualifikationssysteme das fördernde Qualifikationssystem FQS entgegengesetzt.

Der LCH bekennt sich klar zur Beurteilung der einzelnen Lehrkräfte: "Für Lehrerinnen und Lehrer sind Selbst- und Fremdbeurteilung ihrer Arbeit Bestandteil des Berufes. Sie nutzen vielfältige Beratungs- und Beurteilungsformen zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Weiterentwicklung der Schule" (These 7 des LCH-Berufsleitbildes).

Abgelehnt werden aber lohnwirksame Qualifikationssysteme, die demotivieren und einer Mogelkultur Vorschub leisten. A. Strittmatter nennt in der SLZ 3/94 sieben Gründe, die gegen LQS sprechen: 1. LQS sind in bürokratischen Systemen nicht praktikabel, 2. LQS tendieren zur Überbewertung leicht messbarer Nebensächlichkeiten, 3. LQS gehen vom Verdacht der Minderleistung aus und fördern das denn auch, 4. LQS sind zynisch, wenn auf erkannte Mängel in der Arbeit mit Kindern nicht anders als mit Minderbesoldung reagiert wird, 5. LQS sind unfair, wo blosser Talent-Unterschiede belohnt oder bestraft werden, 6. LQS sind unfair, wo der betriebliche Kontext als

Leistungsbedingung kaum berücksichtigt wird, 7. LQS als Individualbeurteilung sabotieren die Teamkultur im Schulhaus und die Entwicklungsaufgabe der Schulleitung.

Mit dem FQS will der LCH einerseits dem Ruf nach neuen, besseren Formen der Qualifizierung von Lehrpersonen Rechnung tragen und andererseits ein Controlling-Instrument schaffen, das den Bedürfnissen teilautonomer Schulen angemessen ist.

Was versteht man unter fördernden Qualifikationssystemen (FQS)?

Grundlage ist ein positives Menschenbild: Der Arbeitnehmer ist nicht einfach Lohnsklav, sondern an seiner Arbeit und deren Entwicklung auch auf der höheren Ebene des Berufsethos und des guten Willens von sich aus interessiert. Es geht darum, die grundsätzliche Bereitschaft zu guter Leistung durch den Einsatz der Stärken einer Lehrperson und durch deren gezielte Weiterentwicklung zu erhalten und zu fördern. Nicht die Neuverteilung der Lohnsumme ist das Ziel der Mitarbeiterbeurteilung, sondern die Erhaltung der Arbeitszufriedenheit durch Förderung und Weiterentwicklung der persönlichen und teamorientierten Arbeitskapazität.

Die konkrete Ausgestaltung eines LQS ist nicht einfach Sache der Behörden. Die Lehrerschaft hat ein vitales Interesse daran, dass ein Qualifikationsverfahren im Einklang mit der beruflichen Aufgabenerfüllung steht, und nicht kontraproduktive Wirkungen die Ausübung des beruflichen Auftrags behindern. Deshalb ist es unerlässlich, dass die einzelnen Schulkollegien einen wesentlichen Beitrag zur Ausgestaltung eines LQS leisten. Der LCH hat 10 Leitlinien erarbeitet, die Instrumente und Gebrauchsratschläge zur Einführung konkreter Qualifikationsmodelle enthalten. Diese Leitlinien werden in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung (SLZ) 3/1994 vorgestellt.

Die wichtigsten Gedanken aus diesen zehn Leitlinien kann man auf die folgenden drei Punkte reduzieren:

1. Einführung einer systematischen Feedbackkultur
2. Neues Rollenverständnis für die Schulleitungen
3. Verbesserte Aufsicht und Beurteilungshilfe durch die Schulbehörden.

Der LCH sieht in den FQS Vorteile für alle an der Schule Beteiligten:

- Schüler und Eltern bekommen die Möglichkeit, ihre persönlichen Erfahrungen mit der Schule und der Arbeit einzelner Lehrpersonen in einer akzeptablen und furchtbaren Form einzubringen;
- Lehrpersonen machen den längst fälligen Schritt vom Einzelkämpfertum zur Arbeitsteilung im Team, bekommen regelmässige Rückmeldungen auf ihr Wirken und erhalten mehr Einfluss auf die Ausgestaltung der eigenen Schule und der eigenen Laufbahn;
- Die Schulbehörden können sich auf ihre eigentlichen Aufgaben konzentrieren und treffen auf ein innovationsfreundliches Schulklima. Die Schulqualität steigt, weil FQS ganz direkte Auswirkungen auf den Unterricht der Lehrpersonen hat. Konflikte werden bereits auf möglichst tiefer Ebene bereinigt und wachsen nicht zu Aktenordner füllenden Fällen an. Dies sind entscheidende Fortschritte zur mangelhaften Laienaufsicht und zur überlasteten Fachaufsicht von heute.

Nicht zuletzt leistet FGS insgesamt einen wichtigen Beitrag zur Gesunderhaltung im Lehrberuf, weil dadurch rechtzeitig etwas gegen das Burn-Out-Syndrom unternommen wird, wovon heute nach neueren Untersuchungen etwa ein Viertel aller Lehrpersonen mehr oder weniger stark betroffen sind.

Beat Trottmann

Buchbesprechungen

BERNER, Hans (1992) **Aktuelle Strömungen in der Pädagogik**. Bern: Haupt. 278 Seiten, Fr. 54.--

"Eine Arbeit über pädagogische Strömungen zu schreiben", so beginnt Berners Buch, "ist ein riskantes Unternehmen", da es die Pädagogik als einen einheitlichen Gegenstand gar nicht mehr gebe. Nicht nur existierten viele Pädagogen, sondern die Pädagogik selbst habe sich in Pädagogik und Erziehungswissenschaft(en) aufgespalten. Berner möchte die dadurch eingetretene "Unübersichtlichkeit" der pädagogischen Strömungen auf dem Hintergrund der vielfältigen Zeitgeistströmungen erklären und zugleich den desolaten Zustand der Orientierungslosigkeit durch die Freilegung der diese Strömungen verbindenden Wirkungszusammenhänge überwinden. Damit ist Berners Unterfangen als ein ambitioniertes Vorhaben ausgewiesen, das noch akzentuiert wird durch die thematische Nähe zu Berners "Hauptströmungen der Pädagogik", wenn auch letztere Arbeit einen fachimmanenten systematischen Anspruch hat. Von welcher Warte aus kann man nun diese Strömungen erfassen, darstellen und in einen Zusammenhang bringen, wenn die Disziplin eine solche Warte nicht mehr begründen kann?

Die Arbeit wird in drei Schritten vollzogen: Der Autor skizziert zunächst die gesellschaftliche Funktion der Schule, ihre rechtliche Stellung, umreißt die Begriffe Bildung, Unterricht, Erziehung und Erziehungsziel. Danach erst folgt ein chronologischer Überblick aktueller pädagogischer Strömungen, wobei Berner einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und pädagogischen Strömungen herzustellen sucht. Hier sollen die pädagogischen Strömungen auf dem Hintergrund der geistigen Situation der Zeit beleuchtet werden.

Die eigentliche Untersuchung beginnt nach diesem Überblick. Es werden nun jene 'Strömungen' auf ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule hin analysiert, die entweder einen eigenständigen theoretischen Ansatz hervorgebracht haben (womit sie allerdings keine Strömung mehr sind) oder die in der Öffentlichkeit entsprechende Aufmerksamkeit gefunden haben (womit sie kein konsistentes Aussagesystem hervorgebracht haben). Berner untersucht also sehr unterschiedliche Gegenstände. Diese sind: Pädagogische Anthropologie, Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft, Kritische Erziehungswissenschaft, Neokonservative Pädagogik, Antipädagogik.

Die Untersuchung jeder 'Strömung' folgt im wesentlichen einem bestimmten Aufbau: Zunächst werden die grundlegenden Positionen des jeweiligen 'Ansatzes' dargestellt, worauf diese auf ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule hin befragt werden. Anschliessend folgt eine Kritik (bzw. eine Darstellung der pädagogischen Kritik) des jeweiligen Ansatzes. Die Kapitel werden durch einen Teil "Abschliessende Bemerkungen" beendet, in dem der Autor versucht, seinen Untersuchungsgegenstand nochmals zu beleuchten.

Berner erklärt nun die Abfolge der pädagogischen Strömungen durch einige 'Gesetzmässigkeiten'. Einerseits sei jeder pädagogische Ansatz angesichts der komplexen Erziehungswirklichkeit defizient, weshalb es zu einer Reaktionsbildung komme. So reagiere die Empirisch-analytische Erziehungswissenschaft auf die begriffliche Unschärfe der anthropologischen Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft auf die technologische Verengung der Empirisch-analytischen, die Neokonservative Pädagogik auf den bloss negativen Begriff von Erziehung der Kritischen Erziehungswissenschaft und die Antipädagogik reagiere auf die Disziplinierungsabsichten der Neokonservativen Pädagogik. Andererseits werde diese Reaktionsbildung von der

jeweils neuen Strömung verstärkt durch eine Überzeichnung der jeweils bekämpften Strömung:" Im Verlaufe dieser Arbeit ist die Tendenz zu Gegenreaktionen (...) offensichtlich geworden; verschiedene Vertreter bauten ihre eigene Position vor allem auf der Ablehnung einer oder mehrerer anderer Ansätze auf." (S. 253) Gesellschaftliche Beachtung finde eine Strömung dann durch den ausserwissenschaftlichen Zeitgeist.

Berner zieht aus seinem Resumee die Konsequenz, nur ein Ansatz sei vertretbar, der das positive Spannungsverhältnis von Erziehung zwischen Anpassung (Neokonservative Pädagogik) und Widerstand (Kritische Erziehungswissenschaft), Autonomie (Antipädagogik) und Interdependenz, Führen und Wachsenlassen nicht miteinander vermittele, sondern diese Begriffe antinomisch belasse: "Aus dieser Erkenntnis resultiert ein Plädoyer für eine antinomische Pädagogik, einen Widersprüchlichkeiten aushaltenden pädagogischen Ansatz." (S. 260)

Nun könnte man mit Berner gegen Berner einwenden, dass auch dieser Ansatz wiederum als Reaktionsbildung auf die 'geistige Situation der Zeit' mit ihrer Unübersichtlichkeit verstanden werden kann. Damit wäre das Problem eines infiniten Regresses und indirekt der wissenschaftstheoretischen Fundierung solcher 'Lösungen' angesprochen - aber dies ist nicht nur ein Problem dieser Arbeit, sondern eine generellere Schwierigkeit solcher Untersuchungen. Stattdessen soll auf die Leistungen Berners verwiesen werden: Gelungen und differenziert, materialreich und empfehlenswert sind die Darstellungen der jeweiligen Ansätze und deren Kritik. Die entsprechenden Kapitel eignen sich gut als Orientierung für das Studium der jüngeren Entwicklung der Disziplin.

Hermann J. Forneck

BROMME, Rainer (1992) Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen/Toronto: Hans Huber, 185 Seiten, ca. Fr. 44.--

Wie ist die Professionalität des Lehrberufes psychologisch zu fassen? Worin zeichnen sich die Expertin und der Experte aus? Während in der Unterrichtsforschung lange Zeit - ohne grosse Erfolge - die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen und spezifischen Verhaltensweisen erfolgreicher Lehrer dominierte, werden seit der "kognitiven Wende" Lehrerkognitionen und im Rahmen des *Experten-Novizen-Paradigmas* das berufsspezifische Wissen von Lehrkräften untersucht. Dieser neue Forschungsansatz verspricht für die Lehreraus- und Weiterbildung von hoher Bedeutung zu sein. Aus praktischer Sicht verbindet sich mit der Untersuchung des Wissens von Lehrerinnen und Lehrern die Hoffnung, auf der Grundlage einer besseren Kenntnis des professionellen Wissens von erfolgreichen Lehrpersonen ein tieferes Verständnis des *Theorie-Praxis Problems* zu gewinnen und schliesslich auch präziser nach den Bedingungen der Genese des professionellen Wissens fragen zu können.

Den *Begriff des Experten* verwendet Bromme nicht in einem differentialpsychologischen Sinne. Mit dem Begriff "Experte" will er den "Aspekt des Professionellen" und nicht den "Aspekt des Vergleichs von schwachen und starken Leistungen" hervorheben. "Experte" wird als Bezeichnung für Personen verwendet, "die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgabe erfolgreich lösen" (S. 7/8).

Bromme vertritt mit seiner Arbeit einen dezidiert kognitionspsychologischen Ansatz. Er fragt nach dem *professionellen Wissen* von Lehrern, das als Grundlage des Wahrneh-

mens, Denkens und Handelns die Erfüllung der relativ schwierigen und komplexen Aufgaben des Unterrichtens ermöglicht. Unter den Begriff des professionellen Wissens fasst Bromme dabei sowohl bewusst gelernte Fakten, Theorien und Regeln, als auch Erfahrungen und Einstellungen.

Der Autor legt keine vollständige Darstellung des professionellen Wissens von Experten-Lehrern vor. Ein solches Unternehmen wäre beim heutigen Stand der Forschung noch gar nicht zu leisten. Vielmehr werden bisherige Befunde über das Wissen von Experten-Lehrern exemplarisch im Hinblick auf die allgemeinere Frage diskutiert, wie das Wissen von Experten theoretisch-begrifflich zu fassen sei. Auf diese allgemeine Fragestellung nach der "psychologischen Natur professionellen Wissens" verweist der Untertitel des Buches: "Zur Psychologie des professionellen Wissens". In Analogie zum Begriff des "Menschenbildes" nennt Bromme die (bei Expertenstudien oft implizit bleibenden) Grundannahmen über die Struktur und die relevanten Inhaltsbereiche des professionellen Wissens, das "Wissensbild". Insofern als auf der Grundlage von Wissensbildern auch weitgehend die Gesichtspunkte festgelegt sind, anhand derer nach Unterschieden zwischen Experten und Novizen gesucht wird, haben solche Wissensbilder für die Expertenforschung paradigmatischen Charakter. Brommes Leistung besteht darin, dass er das der Expertenforschung zugrundeliegende Wissensbild zu explizieren sucht und dieses anhand von Ergebnissen aus der Expertenforschung zur Profession des Lehrberufs hinterfragt und weiterentwickelt.

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Der Darstellung der frühen Experten-Novizen-Studien folgt im zweiten Teil eine theoretische Rekonstruktion der Berufsanforderungen an Lehrer auf der Grundlage von empirischen Befunden der jüngeren Lehr-Lern-Forschung. Im dritten Teil werden grundlegende Annahmen der bisherigen Expertenforschung mit Ergebnissen aus den Untersuchungen zur Lehrerforschung konfrontiert und im Hinblick auf weitere Untersuchungen des professionellen Wissens die Perspektive eines veränderten Wissensbildes entwickelt.

Im ersten Teil (Kap. 2 & 3) werden Fragestellung, Ergebnisse sowie offene Probleme der Expertenforschung dargestellt. Die zitierten Arbeiten beziehen sich hier noch ausschliesslich auf die ersten im Rahmen des Experten-Novizen-Paradigmas untersuchten inhaltlichen Bereiche des Schachspielens, des Verstehens und Lösens von Physikaufgaben sowie der Diagnoseleistung von Medizinern. Diesen zum Teil sehr heterogenen Studien ist gemeinsam, dass sie Leistungsunterschiede - sei dies z.B. bezüglich der Erinnerung an Schachkonstellationen oder bei der Kategorisierung von physikalischen Textaufgaben - auf Unterschiede im bereichsspezifischen und aufgabenspezifischen Wissen der untersuchten Subjekte zurückzuführen suchen. Wobei allerdings schon die Frage nach der empirischen Identifikation von Experten schwierige methodische Fragen aufwirft. Bromme stellt besonders die in der Expertenforschung dominierende Annahme in Frage, wonach sich das Wissen eines Experten durch die Merkmale "grössere Detailliertheit" und "hierarchische Struktur" zutreffend charakterisieren lasse. Er zeigt, dass in den meisten Arbeiten zum Expertenwissen nicht zwischen dem theoretischen (Lehrbuch-) Wissen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und dem Wissen der Experten unterschieden wird. Demgegenüber stellt er die Frage ins Zentrum, ob sich Expertenwissen nicht gerade darin auszeichnet, dass es sich bezüglich inhaltlichen als auch strukturellen Merkmalen von dem wissenschaftlichen Wissen über das jeweilige Problemfeld unterscheidet. Er vertritt die plausible Hypothese, dass die Struktur des professionellen Wissens erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer nicht allein auf die Struktur der Disziplin bezogen ist, sondern wesentlich auch durch die spezifischen Berufsanforderungen bestimmt wird.

Erst im zweiten Teil (Kap. 4, 5 & 6) geht Bromme spezifisch auf das Wissen und die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ein. Die diskutierten Arbeiten zur Rekonstruk-

tion der *Anforderungen an Lehrende* beziehen sich dabei auf das unterrichtliche Handeln im Kontext der Klasse - unter Ausschluss von Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, individuelle Förderung oder Elternarbeit. Unterricht wird in erster Linie in dessen Funktion zur Vermittlung kognitiver Inhalte analysiert. Damit wird nur ein Teil der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule thematisiert. Die referierten Unterrichtsstudien beziehen sich vorwiegend auf das gegenwärtig wohl am meisten untersuchte Schulfach Mathematik. Bromme erörtert in diesem Teil vor allem die Anforderungen, die sich durch die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüleraktivitäten, die Entwicklung des Stoffes, die Organisation der Unterrichtszeit sowie die Wahrnehmung der Schüler während des Unterrichts ergeben. Weiter wird eine *"Topologie des professionellen Lehrerwissens"* dargestellt. Darin nimmt der von Shulman eingeführte Begriff des *fachspezifisch-pädagogisch-psychologischen Wissens* (pedagogical content knowledge) - eine Integration von Wissen um curriculare Fachinhalte und pädagogisch-psychologischem Wissen um curriculare Fachinhalte und pädagogisch-psychologischem Wissen um Lehr-Lernprozesse - zu Recht eine sehr zentrale Stellung ein.

Im dritten Teil (Kap. 7, 8 & 9) werden die offenen Fragen der Expertenforschung wieder aufgegriffen und im Lichte der im zweiten Teil dargestellten Ergebnisse aus den Lehrerstudien mit Bezug auf eine Psychologie des professionellen Wissens erörtert. Hier wird u.a. der Begriff des impliziten Wissens in bezug auf das rasche, intuitive Handeln von Experten diskutiert. Es wird weiter erörtert, inwiefern Unterrichten als komplexes Problemlösen betrachtet werden kann. Das Buch endet mit Vorschlägen zu einem erweiterten "Wissensbild", das die qualitativen Besonderheiten von professionellem Wissen charakterisieren soll. Es sollen hierzu nur einige der zentralen Gesichtspunkte angeführt werden. Das grundlegendste Ergebnis der Expertenforschung, dem auch die Ergebnisse aus den Lehrerstudien nicht widersprechen, bleibt die Feststellung, dass Leistungsunterschiede zwischen Berufsanfängern und Experten zu einem guten Teil durch inhaltliche Unterschiede des Expertenwissens gegenüber dem Wissen des Anfängers erklärt werden können. Die Unterschiede bestehen jedoch nicht allein in der trivialen Feststellung, dass dem Anfänger bestimmte Wissensbereiche zum Teil noch gänzlich fehlen. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass das Wissen von Experten *anders strukturiert* ist. Das Wissen von Experten-Lehrern ist jedoch auch nicht in einem einfachen Sinne als sachlich korrekteres Wissen zu charakterisieren, da die "Sachstruktur" nicht eindeutig gegeben ist, sondern immer auch von den Zielen und Handlungen der am Unterricht Beteiligten abhängt: "Der Aspekt der sachlichen Richtigkeit des Wissens der Experten betrifft also bei Lehrern die Ziel- und Situationsangemessenheit des Wissens" (S. 142). Bromme vertritt die Hypothese, dass das professionelle Wissen des Experten-Lehrers *fallspezifisch organisiert* ist. Beim Lehrer sind es "Bilder von Unterrichtssituationen", die als organisierende "Kristallisationskerne" wirken. Das Expertenwissen ist weiter in dem Sinne *abstraktes* Wissen, als es sich um *relationales* Wissen handelt, in welchem komplexe Beziehungen zwischen pädagogisch-psychologischen Sachverhalten repräsentiert sind. Solche Beziehungen zwischen den Akteuren, Objekten und Bedingungen des Unterrichts können finaler, kausaler, zeitlicher und sachlogischer Art sein. Bromme vertritt die These, dass für die Unterrichtsgestaltung, als der zentralen beruflichen Anforderung an Lehrende, Kategorien für "fachinhaltsbezogene Aktivitätszenarien" von besonderer Wichtigkeit sind. Bezüglich der Frage nach der umfassenden Kohärenz des Expertenwissens vertritt Bromme die Hypothese *modularer Wissensbestände*: Wissen besteht aus modularen Einheiten, die jeweils nur Ausschnitte aus den Anforderungen betreffen.

Brommes Buch vermittelt einen guten Einblick in den aktuellen Stand der psychologischen Untersuchung des professionellen Wissens im Rahmen des Experten-Novizen-Paradigmas. Vor allem aber sind die Explikation und die Reflexion wichtiger Grund-

annahmen der Expertenforschung nicht nur für den an der Untersuchung von professionellem Wissen interessierten Psychologen von Nutzen. Auch für die Lehrerbildung wirft die Arbeit Brommes Gesichtspunkte und Fragen auf, die im Hinblick auf die Reflexion des Theorie-Praxis Problems wichtige Anregungen enthalten. Es sei jedoch nicht verschwiegen, dass der Text dem Leser relativ viel abverlangt. Eine gewisse Vertrautheit mit der kognitionspsychologischen Unterrichtsforschung wird die Lektüre erleichtern. Stellenweise ist auch der Gang der Argumentation ob der Fülle der angeführten Befunde und Überlegungen etwas unübersichtlich. Insgesamt hätte der Text durch einen strukturierteren Aufbau noch leserfreundlicher gestaltet werden dürfen. Wer sich jedoch auf den Text einlässt, der wird Brommes Arbeit als einen wichtigen Beitrag zur grundsätzlichen Reflexion und Weiterentwicklung eines noch relativ neuen Forschungsansatzes zu schätzen wissen.

Fritz C. Staub

KAHN, Gérard¹ (1992) **Janusz Korczak und die jüdische Erziehung**. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 164 Seiten, Fr. 34.--

Durch die Lektüre einer Lizentiatsarbeit, die am Pädagogischen Institut der Universität Bern bei Prof. Oelkers eingereicht worden ist, bin ich ins Gespräch gekommen mit einem engagierten Korczak-Forscher der jüngeren Generation. Mit einigen Hinweisen zur Studie von Gérard Kahn, die 1993 erneut aufgelegt worden ist, möchte ich das Interesse für den polnischen Arzt, Schriftsteller und Pädagogen auch über dessen 50. Todesjahr hinaus wachhalten.

Erstmals wird Korczaks erzieherisches Wirken vor dem Hintergrund der Traditionen des osteuropäischen Judentums interpretiert. Gerade weil es schwerfällt, Korczak mit eindeutigen Etiketten zu versehen, besteht die Gefahr, dass er von verschiedensten Interessengruppen vereinnahmt wird. Dieser Gefahr ist Gérard Kahn nicht erlegen. Sektiererei und Denkmalskult liegen ihm fern, wenngleich sein Lebensbezug zum Thema spürbar ist. Sorgfältig wird der Fragehorizont abgesteckt, in dem schliesslich Korczaks Gedanken zur Erziehung geordnet werden.

Die Annäherung erfolgt über biografische Sondierungen (1.) und interessante Erhellungen der historischen Situation des damaligen Polen und des osteuropäischen Judentums (2./3.). Als bedeutsam werden Korczaks jüdisch-aufgeklärte Herkunft, seine jüdisch-assimilierte, polnische Erziehung, seine in spätem Jahren zunehmend zionistische Orientierung und eine stellenweise vorhandene Nähe zur chassidischen Sichtweise herausgearbeitet. Die Ausführungen über die Grundlagen, das Eigentümliche, das Menschenbild, die Grundzüge und die Verwirklichung jüdischer Erziehung (4.), ergänzt durch historisches Bildmaterial, verdienen über Korczak hinaus unsere Beachtung. Innerhalb der Untersuchung ermöglichen sie dem Autor, Korczaks "Erziehungstheorie" unter sechs fruchtbaren Aspekten in den Blick zu nehmen (5.):

- Achtung des Kindes
- Bedeutung der Gegenwart
- zentraler Stellenwert des Tuns
- Möglichkeit zur Umkehr
- Schriftlichkeit und Lernen
- offene, gelebte Religiosität

¹ Gérard Kahn arbeitet zur Zeit in der Ausbildung von Kleinkindererzieherinnen und -erziehern an der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule (BFF) in Bern und ist jüngstes Mitglied der Schweizerischen Korczak-Gesellschaft. Ob und wie wir den Anliegen Korczaks in der heutigen Zeit, in Schule und Elternhaus gerecht werden können - das sind Fragen, die ihn umtreiben.

5.1. Schon beim Mustern der Buchtitel und der oberflächlichen Lektüre von Korczaks Werken kristallisiert sich als Hauptanliegen des polnischen Arztpädagogen die Achtung vor der Würde auch des kleinen und jungen Menschen heraus. Als Bekräftigung wird dann zumeist die "Magna Charta Libertatis" aus "Das Kind lieben" zitiert, wobei nicht alle, die sich darauf beziehen, mit der nötigen Sorgfalt den Kontext beachten.

5.2 Das Recht des Kindes auf seinen Tod, sein Recht auf den heutigen Tag, das Recht, so zu sein, wie es ist - kurz: die Bedeutung der Gegenwart - hängen eng mit dem Recht des Kindes auf Achtung zusammen und weisen auf Grenzen des pädagogischen Einwirkens hin. Weder die kindliche Individualität noch die Zukunft sind jemals ganz in die Verfügungsgewalt der Erziehenden einzuholen!

5.3 Ein weiterer Zug, der Korczak-Leserinnen und -Leser in Bann schlägt, ist die nicht allen Pädagogen abzufordernde Übereinstimmung von Theorie und Praxis.

Wenn J. Oelkers Korczak einen "Märtyrer von unerreichter Grösse" nennt, so deutet dies darauf hin, dass da einer den Weg, den er gewiesen, auch zu Ende gegangen ist. Im weiteren Sinne gehören zu diesem Aspekt der Tat, des Dienstes auch die Hochschätzung der körperlichen und geistigen Arbeit, des Erfahrungslernens, alltäglicher Pflichtübungen und Verbindlichkeiten. Stets ist dabei entscheidend, dass man sich auf den Weg macht, dass man bei sich beginnt - hier wo man steht. Die Anklänge an Martin Bubers "Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre" sind wohl nicht zufällig.

5.4. Dass auf diesem Weg Fehler gemacht werden dürfen und dass Zusammenleben nur in versöhnlichem Geiste gedeihen kann, sind bedenkenswerte Aspekte, die interessanterweise mit Korczaks Institution des Kameradschaftsgerichts in Verbindung gebracht werden.

5.5. Wenn es im Judentum nicht darum geht, eine Lehre zu besitzen, sondern sie zu leben, erfordert dies dauernde Auseinandersetzung mit der Tradition und lebenslängliche Lernbereitschaft. Sich mit Geschriebenem auseinanderzusetzen und schreibend eigene Erfahrung zu verdichten ist dem Verfasser von Zeitungsartikeln, Theaterstücken, Kindergeschichten, Tagebüchern, Gebeten zeitlebens ein Bedürfnis gewesen. Zeichen seiner vorbildlichen Lernoffenheit sind aber auch sein unermüdliches Beobachten und seine Fragehaltung.

5.6. Wenn wir im Schlusskapitel Korczak als tiefreligiösen jüdischen Menschen kennenlernen, so verbieten sich noch einmal kurzschlüssige konfessionelle Vereinnahmungen.

Ob aufgrund dieser Profilierung von einer "radikal ändern Pädagogik" die Rede sein kann, wie dies J. Oelkers im Vorwort nahelegt, wäre prüfenswert!

Max Röhliberger

PALLASCH Waldemar u.a. (1993) **Das Kieler Supervisionsmodell (KSM)**. Manual und Kopiervorlagen zur unterrichtlichen Supervision. Reihe Pädagogisches Training. Weinheim: Juventa. Manual 114 Seiten und 184 Kopiervorlagen im Ordner, ca. Fr. 250.--

Unterrichtsbesuche und -besprechungen, wie sie von Ausbilderinnen und Ausbildnern, Beraterpersonen oder Behördevertreterinnen und -vertretern bei Kindergärtnerinnen oder Lehrkräften durchgeführt werden, verlaufen meist "nach traditionellem Muster" (Pallasch u.a. 1993, S. 12f.) - ohne vereinbarte Zielsetzungen, ohne geklärte Erwartungen und Bedürfnisse und vor allem und in der Regel ohne erhoffte oder unerwartete Erfolge. Solche "Alles-oder-Nichts-Besprechungen" (ebd.) zeichnen sich durch Beliebigkeit und Unverbindlichkeit gleichermaßen aus und hinterlassen bei allen Beteiligten ein Unbehagen. Doch was braucht es, damit Besprechungen und Besuche etwas bringen?

Mit dem 'Kieler Supervisionsmodell' legt das Autorenteam um Waldemar Pallasch ein Manual zur unterrichtlichen Supervision vor, das auf mehrjähriger Erfahrung beruht und die Darstellung von Basis- und Zusatzqualifikationen für Supervisorinnen und Supervisoren beinhaltet: Damit wird sowohl ein erarbeitetes Konzept für die Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterrichtsbesuchen und -besprechungen vorgelegt - unter dem Begriff der "unterrichtlichen Supervision" - wie auch ein erprobtes Modell für die Aus- oder Weiterbildung von Lehrkräften zu Supervisorinnen und Supervisoren vorgestellt - unter dem Titel 'Kieler Supervisionsmodell'. Zu diesem Modell bietet das Manual die nötigen Hintergrundinformationen und Literaturhinweise, während die Kopiervorlagen Arbeitsbögen für die konkrete Bildungsarbeit umfassen.

Damit ist Unterrichtssupervisorinnen und -visoren, Lehrerberatungspersonen und Ausbilderinnen und Ausbildnern ein Instrument in die Hand gegeben, das alle erforderlichen Informationen und Materialien enthält, um im Rahmen des erwähnten Modells das zugrundeliegende Konzept zu erarbeiten - individuell oder im Team, für den Eigengebrauch oder zur Weiterverwendung. Diese unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten lassen - in Verbindung mit der aufwendigen Gestaltung der zweiteiligen Veröffentlichung - den Preis für Manual und Ordner mit Kopiervorlagen als vergleichsweise günstig erscheinen; lohnend sind Anschaffung von und Auseinandersetzung mit der neusten Publikation des Autorenteam aus Kiel allemal.

Johannes Gruntz-Stoll

Zeitschriftenspiegel

(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.
(CEP)	<i>Contemporary Educational Psychology</i> . New York: Academic Press.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lisboa: Instituto superior de Psicologia Aplicada.
(EP/PP)	<i>Entwicklungspsychologie/Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen: Hogrefe.
(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: Beltz.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang.
(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 Ltd.
(WP)	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Bochum: Kamp.
(ZEP)	<i>Zeitschrift für Entwicklungspädagogik</i> . Tübingen: Schüppe & 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> . Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber
(ZSE)	<i>Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie</i> . Weinheim/Basel: Beltz.

Allgemeine Pädagogik

- Allemann-Ghionda, Ch.: Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa. Diskussion an einem Wendepunkt? (BB, 15. Jg., 3/1993, 138-154).
- Böhm, W.: Die Geburt des europäischen Menschen aus dem Geiste der Musik (WP, 69. Jg., 3/1993, 297-309).
- Deitenborn H. & Lautsch, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive (ZfP, 39. Jg., 5/1993, 744-774).
- Göstemeyer, K.F.: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus (ZfP, 39. Jg., 5/1993, 857-872).
- Hansmann, O.: Aspekte zur Grundlegung einer pädagogischen Theorie der Selbstorganisation (PR, 47. Jg., 5/1993, 561-572).
- Kirchner, M.: Das Antlitz des Kindes. Janusz Korczak und Emmanuel Levinas parallel gesehen (PR, 47. Jg., 5/1993, 591-600).
- Metz, P.: "Schulreform" - Heuristik einer pädagogischen Denkfigur (BB, 15. Jg., 2/1993, 178-196).
- Oerter, R. & Oerter R.: Zur Konzeption der Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener (ZSE, 13. Jg., 4/1993, 296-310).
- Ramseger, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung (ZfP, 39. Jg., 5/1993, 825-836).
- Trommsdorff, G.: Einleitung zum Thema: Jugendliche im Kulturvergleich (ZSE, 13. Jg., 4/1993, 291-295).

Pädagogische Psychologie

- Bartmann, Th.: Symmetrieverständnis und Intelligenz bei Kindern im Grundschulalter (ZE&PP, Band XXV, 1993, 48-63).
- Beitinger, G., Mandl, H. & Renkl, A.: Suggestopädischer Unterricht - eine empirische Untersuchung zu kognitiven, motivational-emotionalen und sozialen Auswirkungen (UW, 21. Jg., 3/1993, 195-213).

- Czerwenka, K.: Unkonzentriert, aggressiv und hyperaktiv. Wer kann helfen? (ZfP, 39. Jg., 5/1993, 731-744).
- Deitenborn, H. & Lautsch, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive (ZfP, 39. Jg., 5/1993, 745-774).
- Gerrai, J., Turner, P.J. & Hinde, R.A.: Parents' and teachers' perceptions of personality traits of young children: Sex differences, cross-cultural comparisons and relations with observed behaviour (BJ, Vol. II, 4/1993, 343-358).
- Hager, W. & Hasselhorn, M.: Evaluationen von Trainingsmassnahmen am Beispiel von Klauers Denktraining für Kinder (EP/PP, XXV. Jg., 4 /1993, 307-321).
- Helmke, A.: Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe (ZPP, 7. Jg, 2/3, 1993, 77-86).
- Klauer, K.J.: Induktives Denken beeinflusst das Rechtschreiblernen (EP/PP, XXV. Jg., 4/1993, 353-365).
- Klauer, K.J.: Über den Einfluss eines Trainings zum induktiven Denken auf den Erwerb und die Nutzung der Lernstrategie des "Networking" (EP/PP, XXV. Jg., 4/1993, 333-352).
- Lohaus, A. & Larisch, H.: Altersbezogene Veränderungen der Personenwahrnehmung im Kindes- und Jugendalter (ZE&PP, Band XXV, 1993, 253-266).
- Louvet-Schmauss, E. & Préteur, Y.: Conceptualization of the writing system and knowing how to use a children's book at preschool age as predictors of reading and writing acquisition in the first year of primary school: A comparative study between France and Germany (EJPE, Vol. VIII, 3/1993, 221-234).
- Manning B.H. & Payne, B.D.: A Vygotskian-Based Theory of Teacher Cognition: Toward the Acquisition of Mental Reflection and Self-Regulation (T&TE, Vol. 9, 4/1993, 361-372).
- Pazzaglia, F., Comoldi, C. & Tressoldi, P.E.: Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills (EJPE, Vol. VIII, 3/1993, 247-258).
- Pekrun, R.: Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz (ZPP, 7. Jg, 2/3, 1993, 87-98).
- Rheinberg, F. & Donkoff, D.: Lernmotivation und Lernaktivität: Eine modellgeleitete Erkundungsstudie (ZPP, 7. Jg, 2/3, 1993, 117-124).
- Rubin, K.H., Chen, X. & Hymel, S.: Socioemotional Characteristics of Withdrawn and Aggressive Children (MPQ, Vol. 39, 4/1993, 518-534).
- Short, E.J., Schatschneider, Ch.W. & Friebert, S.E.: Relationship Between Memory and Metamemory Performance: A Comparison of Specific and General Strategy Knowledge (JEP, Vol. 85, 3/1993, 412-423).
- Sinatra, G.M. & Royer, J.M.: Development of Cognitive Component Processing Skills That Support Skilled Reading (JEP, Vol. 85, 3/1993, 509-519).
- Turner, P.J., Gerrai, J. & Hinde, R.A.: Gender-typing in young children. Preferences, behaviour and cultural differences (BJ, Vol. II, 4/1993, 323-342).
- Weiner, B.: In navigating the social world, people rely on parsimonious beliefs about causal factors to mediate their responses to others. Persons held not responsible for their plights are treated better than those considered personally responsible for their conditions (AP, Vol. 48, 9/1993, 957-965).
- Zabucky K. & Evans Commander, N.: Rereading to Understand: The Role of Text Coherence and Reader Proficiency (CEP, Vol. 18, 4/1993, 442-454).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Gather Thurler, M.: Amener les enseignants vers une construction active du changement (BB, 15. Jg., 2/1993, 218-235).
- Kemper, H.: Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform (ZfP, Jg. 39, 5/1993, 737-856).
- Klemm, U.: Ländliche Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Aktuelle Trends und Entwicklungen (ZEP, 16. Jg. Heft 3/1993, 22-27).
- Rolff, H.-G.: Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule (BB, 15. Jg., 2/1993, 138-154).

Stamm, M.: Hochbegabung in der Schweiz: Herausforderung? Aufbruch? Irritation? (BB, 15. Jg., Nr. 3/1993, 347-363).

Tillmann, K.-J.: Experten beraten Bildungsreform. Wissenschaftliche Politikberatung bleibt zwiespältig (P, 45. Jg. 12/1993, 40-43).

Didaktik/Methodik

Bastian, J.: Freie Arbeit und Projektunterricht. Eine didaktische "Wiedervereinigung" (P, 45. Jg. 10/1993, 6-9).

Gresswam, M.: Die Faszination des Rätselhaften. Wahrnehmen, Kombinieren, Üben und Nachdenken (P, 45. Jg. 12/1993, 14-19).

Haas, A.: Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut. Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag - Ergebnisse einer Pilotstudie (P, 45. Jg., 10/1993, 46-49).

Koch, L.: Negative Didaktik (WP, 69. Jg., 3/1993, 279-296).

Rüesch, P., Meier, U., Notter, Ph., Nieuwenboom, W. & Stoll, F.: Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (BB, 15. Jg., 2/1993, 310-324).

Tacke, G., Wörner, R., Schultheiss, G. & Brezing, H.: Die Auswirkung rhythmisch-syllabierender Mitsprechens auf die Rechtschreibleistung (ZPP, 7. Jg, 2/3, 1993, 139-148).

Twidale, M.: Redressing the Balance: The Advantages of Informal Evaluation Techniques for Intelligent Learning Environments (JAIE, VI. 4, 2/3, 1993, 155-178).

Vaupe, D.: Wer Auswählen gelernt hat, will dann auch mitbestimmen... Wochenplan, Freie Arbeit und Projektunterricht integrieren (P, 45. Jg. 10/1993, 20-24).

Neuerscheinungen

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

Ashman, A. & Conway, R. (1993) *Using Cognitive Methods in the Classroom*. London: Routledge.

Breuer, H & Weuffen, M. (1993) *Lernschwierigkeiten am Schulanfang*. Weinheim: Beltz.

Beisbart, O., Eisenbeiss, U., Koss, G. & Marenbach, D. (Hrsg.) (1993) *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer.

Demetriou, A. (Ed.) (1993) *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and Applications for Education*. London: Routledge.

Dietrich, R. & Riez, I. (1993) *Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf*. Donauwörth: Auer.

Ernst, H. (1993) *Humanistische Schulpädagogik. Problemgeschichte-Menschenbild-Lerntheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Füglister, P. (1994) *Hilfe! Die Schweiz schrumpft. Die demographische Entwicklung in der Schweiz und ihre Folgen*. Zürich: Orell Füssli.

Gerlinghoff, M., Backmund, H. & Mai, N. (1993) *Magersucht und Bulimie. Verstehen und bewältigen*. Weinheim: Beltz-Quadriga.

Gudjohns, H (1993) *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjohns, H. (1993) *Erziehungswissenschaft kompakt*. Hamburg: Bergmann & Helbig.

Gudjohns, H. (Hrsg.) (1993) *Entlastung im Lehrerberuf*. Hamburg: Bergmann & Helbig

Guggenbühl, A. (1993) *Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstösse zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag (Raben-Reihe).

Hager, F.-P. & Tröler, D. (1994) *Philosophie und Religion bei Pestalozzi*. Bern: Haupt.

Hamann, B. (1993) *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hell, P. (1993) *Öffnung des Unterrichts*. Donauwörth: Auer-Exempla aktuell.

- Hell, P. & Olbrich, P. (1993) *Unterrichtsvorbereitung. Grundlagen - Strukturen - praktische Hinweise*. Donauwörth: Auer-Exempla aktuell.
- Holzman, L. & Newman, F. (1993) *Lev Vygotsky. Revolutionary Scientist*. London: Routledge.
- Käser, R. (1993) *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Bern: Haupt.
- Keup, H. (Hrsg.) (1993) *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Knauer, K. (1993) *Diagnostik des Fachlehrers*. Donauwörth: Auer.
- Kracke, Bärbel (1993) *Pubertät und Problemverhalten bei Jungen*. Weinheim: Beltz.
- Kratochwil, L. (1993) *Erziehen und Unterrichten auf handlungstheoretischer Grundlage*. Donauwörth: Auer.
- Kron, F.W. (1993) *Grundwissen Didaktik*. UTB-Grüne Reihe. Basel: Verlag Ernst Reinhardt.
- Lebeus, Angelica-Martina (1993) *Wenn Kinder malen. Bildersprache und Ich-Entwicklung*. Weinheim: Beltz-Quadriga.
- Legatis, Brigitte & Schnell, Ruth (1993) *Familienleben - so und anders*. Zürich: Verlag Pro Juventute.
- Meadows, Sara (1993) *The child as Thinker*. London: Routledge.
- Menck, P. (1993) *Geschichte der Erziehung*. Donauwörth: Auer.
- Meyer, P.M. (1994) *Die biografische Schule*. Bern: Zytglogge.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (1993) *Theorien der Emotionspsychologie*. Bern: Huber.
- Myschker, N. (1993) *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oberdorfer, G. (1994) *Phänomenale Mathe-Magie. Experimente aus dem Bereich der Mathematik*. Bern: Zytglogge.
- Ortner, G. (1993) *Märchen, die Kindern helfen. Geschichten gegen Angst und Aggression und was man beim Vorlesen wissen sollte*. München: DTV.
- Petersen, J. (1993) *Unterrichten lernen. Praxisbeispiele zum Lehrertraining*. Donauwörth: Auer.
- Reble, A. (1993) *Theodor Litt: Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 (Studienausgabe)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994) *Mädchen lernen anders. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Zürich: Sabe/Die Libelle.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (1993) *Die Schriftsprache entdecken*. Weinheim: Beltz.
- Scheltlin, V. (1993) *Kreativität*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmitz-Atzert, L. (1993) *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. (Hrsg.) (1993) *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Bern: Huber.
- Strohschneider, S. & Von der Weth, R. (1993) *Ja mach nur einen Plan! Pleiten und Pannen - Ursachen und Beispiele*. Bern: Huber.
- Voss, B. (1993) (Hrsg.) *Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Bern: Huber.
- Weidenmann, B. (Hrsg.) (1993) *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern: Huber.
- Zeltner, E. (1994) *Kinder schlagen zurück. Jugend-Gewalt und ihre Väter*. Bern: Zytglogge.
- Zollinger, B. & Conen, V. (1994) *Die Entdeckung der Sprache. Entwicklung-Behinderung-Erfassung-Therapie*. Bern: Haupt.

Veranstaltungskalender

17.-19. 3.1994 in Luzern

Religionspädagogische Tage

Thema: Die vielen Religionen und der eine Gott. Perspektiven des interreligiösen Lernens. Angesichts von wachsender Fremdenfeindlichkeit und von zunehmendem Rassismus, aber auch infolge der immer engeren Kontakte zwischen den Völkern, drängt sich die Frage auf, ob ein einseitiger konfessioneller Zugang zur Religion noch angebracht ist. Sollen andere Religionen in den Religionsunterricht einbezogen werden? Welche Modelle und Perspektiven des religiösen Lernens ergeben sich für die Zukunft?

Tagungsunterlagen und Anmeldung: Katechetisches Institut, Pfistergasse 20, 6003 Luzern. Tel. 041 24 55 20.

17.-19.3.1994 in Luzern

Schule zwischen Organisation und Organismus

Informationen und Anmeldung bei: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 1, Tel. 041 22 40 00.

18.-20.3.1994 in Walchwil (ZG)

Vorurteile und Rassismus

Intensivausbildung und "Train the Trainers"-Kurs für Workshopleitung. Für weitere Informationen: Ron Halbright, Alte Landstrasse 89, 8800 Thalwil, 8021 Zürich, Tel. 01 720 46 95.

19.-20.3.1994 in Bremen

6. Bremer Kinderverhaltenstherapie

Die Angebote umfassen u.a. Verhaltenstherapie mit ängstlichen (sozial unsicheren) Kindern; Entspannungsverfahren bei Kindern und Jugendlichen; Verhaltenstherapie bei aggressiven Kindern.

Kontakt: Klinische Psychologie der Universität Bremen, Claudia Stade, Grazer Strasse 2, D-28359 Bremen. Tel.:0421/218-4614, Fax: 0421/218-4617.

6.4.1994-6.7.1994 in Zürich

Theorie und Praxis einer Pädagogik für Verhaltensgestörte

8 Mittwochnachmittage. Weitere Informationen: Heilpädagogisches Seminar Zürich, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich; Tel. 01 251 26 48.

11.4.1994 - 27.2.1995 in Zürich

Organisationsentwicklung (OE) in heilpädagogischen Institutionen

5 Tage. Kaderseminar. Weitere Informationen: Heilpädagogisches Seminar Zürich, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich; Tel. 01 251 26 48.

13.-15.4.1994

Symposium Fachhochschulen: "Die Schweiz vor neuen bildungspolitischen Herausforderungen"

Ziele der Tagung: Orientierung über die geplanten Fachhochschulen, den Stand der Arbeiten, den Fahrplan, vorgesehene Organisation und Zuständigkeiten, Dialog über Anliegen und Ziele der interessierten Kreise, Information über Fachhochschulen in ausgewählten Staaten Europas.

Teilnehmer u.a. Vertreter und Vertreterinnen des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), des Eidgenössischen Personalamts (EPA), der Hochschulen, Berufsschulen und Gymnasien, der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz.

Organisation: Schweizerisches Institut für Betriebsökonomie in Dübendorf.

16./17. April 1994 in Zürich (Paulus-Akademie)

Unser Wünsche lassen wir uns nicht nehmen!

Jugendliche der 90er Jahre - Lebensvorstellungen und Zukunftsperspektiven. Veranstaltung für Jugendliche, Mitglieder von Jugendorganisationen, Jugendarbeiter und -arbeiterinnen und weitere Interessierte.

Organisation: Paulus-Akademie Zürich und Organisations- und Kontaktstelle aller Jugendvereinigungen Zürich (OKAJ Zürich).

Information und vollständiges Programm: Paulus-Akademie, Carl Spitteler-Strasse 38, Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 031 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

18.-22.4.1994 in Solothurn

Unterrichtsentwicklung - pädagogische und didaktische Konsequenzen aus dem neuen Rahmenlehrplan

Dieser WBZ-Fortbildungskurs kann auch von Schulen für die interne Fortbildung abgerufen werden. Leitung: Adolf Gut.

19.4.-11.5.1994 in Flüeli-Ranft (OW) und Prèles (BE)

Adoleszenz-Pädagogik: Das pädagogische Gespräch mit dissozialen Jugendlichen

Informationen und Anmeldung bei: Höhere Fachschule für Sozialpädagogik, Zähringerstrasse 19, Postfach, 6000 Luzern, Tel. 041 22 64 65.

6.-7.5.1994 in Biel

Schweizer Schulen - Schulen für alle? Nichtbehinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen

Seit Jahren bewegt die Idee der gemeinsamen Schulung nichtbehinderter und behinderter Kinder sowohl Praktiker wie Theoretiker. Nicht nur in Skandinavien oder in Italien, auch hierzulande. Wer auf diesem Gebiet Erfahrungen hat und diese im Rahmen eines Workshops darlegen möchte, wende sich an die SZH.

Information: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern, Tel. 041 23 18 83; Fax 041 23 58 28; Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée, av. du Temple 19c, 1012 Lausanne, Tel. 021 653 68 77; Fax 021 653 64 15.

Sommersemester 1994 in Zürich

Einblicke in bedeutsame aktuelle Reformprojekte und Innovationen im Bereiche der Grundausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte aller Stufen

Lehrveranstaltung am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.

Lehrbeauftragter: Heinz Wyss

Thema: Gesamtschweizerisch ist die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen im Begriff, sich aus überlieferten Strukturen herauszulösen und sich im Zusammenhang mit einem neuen Rollenverständnis der Lehrkräfte auf neue, professionalisierte didaktische Perspektiven auszurichten. Die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" sowie die Universitarisierung der Lehrerausbildung in Genf und im europäischen Umfeld erweisen sich im Neudenken von Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung, wie es sich in kantonalen Reformprojekten konkretisiert, als zielbestimmend. Die künftige Zuordnung der beruflichen Ausbildung aller Lehrkräfte (auch der KindergärtnerInnen) zum tertiären Bildungsbereich und ihre Gleichwertigkeit scheint unbestritten zu sein, nicht aber ihre institutionelle Ausgestaltung. Ungelöst ist die Regelung des Zugangs zur beruflichen Lehrerbildung, insbesondere ihre Abstützung auf eine breite, qualifizierte Vorbildung (gymnasiale Maturität, maturitätsäquivalente Allgemeinbildung wie Berufsmaturität mit erweiterter und vertiefter Allgemeinbildung).

Gestützt auf die Darstellung der Grundprobleme und Hauptaspekte der Lehrerbildung im Rahmen der Lehrveranstaltung von Heinz Wyss im Wintersemester 1993/94, werden im Sommersemester 1994 relevante Innovationsprojekte vorgestellt und diskutiert, dies zum Teil und nach Vereinbarung mit den Studierenden auch durch den Besuch von Lehrerbildungsinstitutionen in schweizerischen Kantonen und im einen oder andern der Nachbarländer.

Zeit: Montag 10.15-12.00. Die Lehrveranstaltung kann zum Zwecke des Besuchs von Institutionen der Lehrerbildung nach Vereinbarung zeitlich gerafft an anderen Wochentagen stattfinden. Vereinbarung des Veranstaltungsprogramms, insbesondere der Exkursionsziele und -termine: Montag, 25.4.1994, 1015 Uhr (Anwesenheit aller Teilnehmer erforderlich).

Lehrform: Vorlesung mit Kolloquium (Beizug von Projektleitern, Exkursionen).

6.-7.5.1994 in Muntelier

9. Informatik-Kolloquium für Berufsschullehrkräfte

Referate von H. Forneck und P. Kradolfer zu den Themen "Neue Lehr- und Lernformen und Informatik" und "Rosinen aus der Entwicklung der Rechengeräte".

Werkstätten: Neue Informatikgrundbildung, Vorschläge zur Umsetzung, Typo-grafische Todsünden - wie vermeide ich sie?, Hypermedia Arbeitsumgebung, CIM, Lernmodul für Berufsschulen, Integrierter Informatikunterricht - Beispiele aus kaufmännischen Berufs-

schulen. Schlussanlassethemen: Kultur im Computerzeitalter oder Multimediashow. Beachten Sie bitte die Ausschreibung in den Kursprogrammen des SIBP und des BIGA.

7.5.1994 in Bern (Konservatorium)

Didaktik-Lehrer-Tagung des Schweizerischen Musikpädagogischen Verbandes (SMPV)

Programm:

Vormittag: 3 Kurzreferate mit Plenumsdiskussion:

- Dr. T. Haefeli: Education permanente
- Dr. P. Schwarzenbach: Der Stellenwert der allgemeinen Didaktik für den Instrumentalunterricht; Definition-Abgrenzung-Zusammenhänge im Bereich Erziehungswissenschaften/Medizin.
- N.N.: Vermittlung von Improvisation

Nachmittag:

- Katharina Washington: Was ist lernen?
- Gruppengespräche und abschliessendes Plenum mit praktischen Folgerungen für Ausbildung und Prüfungsverfahren.

Anmeldung und Anträge zum Tagungsthema sind bis 16. 4.1994 erbeten an: Dr. Bernhard Billeter, Schäracher 14, 5053 Zürich

31.5.-3.6.1994 in Basel

Worlddidac 1994

Auskunft: Worlddidac, Tel. 031 311 76 82.

9.6.1994 in Zürich

Eine Pädagogische Hochschule Unterstrass?

Bildungspolitische Tagung zur Reflexion der Chancen kleiner und christlicher Seminare angesichts der Fiktion "Pädagogische Hochschule". Mit Prof. Dr. R. Dubs, Dr. A. Strittmatter und Dr. I. Praetorius.

Anmeldung: Seminar Unterstrass (Evangelisches Lehrerseminar Zürich), Rötelstrasse 40, 8057 Zürich, Tel. 01 363 06 11.

9.-11.6.1994 in Zürich

Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen

Beruflicher Weiterbildungskurs für Frauen aus dem Sozial-, Rechts- und Gesundheitswesen, Jugendarbeiterinnen, Lehrerinnen und weitere Interessierte.

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

3.-9.7.1994

Enseignement des droits de l'homme et de la paix

WBZ-Fortbildungskurs. Informationen und Anmeldung bei: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 1, Tel. 041 22 40 00.

1.-3.9.1994 in Lausanne

Early Adolescence

International Conference: Research and Clinic.

Information: Monique Bolignini, SUPEA, Bugnon 23 A, 1005 Lausanne.

27.-30.9.1994 in Hannover (Messegelände)

Qualifikation '94

Auskunft: Deutsche Messe AG, Messegelände, D-30521 Hannover, Tel. 0511 89 32 103, Fax 0511 89 321 17.

13.-15.10.1994 in Neuenburg

Lehrende, Lernende, Wissen

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.

Information: SSRE/SGBF, Séminaire de Psychologie, Espace Luis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel.

31.10.-2.11.1994 in Zürich (Paulus-Akademie)

Auf den Spuren eines Mythos - Heinrich Pestalozzi

Werk, Wirkung und Aktualität auf dem Hintergrund der Nationalfondsstudie "Pestalozzi in der Schweiz". Seminar für Pädagogiklehrerinnen und -lehrer, Historiker und Historikerinnen sowie weitere Interessierte.

Von 1989 bis 1993 lief am Pädagogischen Institut der Universität Bern ein Nationalfondprojekt zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis. An der Veranstaltung werden ausgewählte Ergebnisse dieses Forschungsprojektes vorgestellt und Anstösse vermittelt, welche Folgerungen daraus für den Unterricht an Seminarien und anderen Ausbildungsinstitutionen zu ziehen wären.

Leitung: Dr. Fritz Osterwalder, Bern.

Organisation: Paulus-Akademie Zürich.

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

4.-5.11.1994 in Zürich

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE

Information: Geschäftsstelle SGL, Postfach. 3550 Langnau i.E.

Inserat

FREIES KATHOLISCHES LEHRERSEMINAR ST. MICHAEL, ZUG

Auf Schuljahresbeginn 1995/96 (August 1995) ist die Stelle des

Seminardirektors

neu zu besetzen.

Nebst Hochschulabschluss sind notwendig:

- grosses Interesse an integrierter (seminaristischer) Lehrerbildung
- Lehrerfahrung
- Wille zu unaufdringlicher Zusammenarbeit
- Bereitschaft zu intensiver Präsenz in Internat und Tagesschule
- Verständnis für kulturelle Werte
- religiöses Engagement

Besoldung und Pensionskasse gemäss Richtlinien des Kantons Zug.
Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 30. April 1994 zu richten an: Direktion des Lehrerseminars St. Michael, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug.

Kurznachrichten

NL Neue Pflichtfächer

Das niederländische Parlament hat ein neues Gesetz über die Grundausbildung angenommen. Zu den neuen Pflichtfächern gehören Technik, Informatik und Versorgung, ein Fach, das den jungen Menschen Wege weist, wie sie für sich selbst und andere sorgen können.

CHEDK Studiengruppe Handarbeit, Werken und Hauswirtschaft

Die Studiengruppe "Ausbildung Lehrkräfte Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft" der EDK trat im Oktober ein erstes Mal an die Öffentlichkeit. Sie hat den Auftrag, die heutige Bedeutung der Fächer, die Ausbildung und die Arbeitssituation zu analysieren und Vorschläge zur künftigen Ausbildung der Lehrkräfte für diese Fachbereiche zu erarbeiten.

Diesen Auftrag kann nur erfüllen, wer den Blick auf die gesamte Lehrerbildung öffnet. Die Studiengruppe wird daher ein Konzept für eine Lehrerbildung vorlegen, in der die Ausbildung der Lehrkräfte für Handarbeiten, Werken und Hauswirtschaft jener der anderen Lehrkräfte gleichgeordnet ist. Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft sind Fächergruppenlehrkräfte, welche sowohl die "Monofachlehrkräfte" wie die "Allrounder" ablösen. Die Gruppe kann sich weitgehend auf den EDK-Bericht zur Pädagogischen Hochschule stützen und ihn mit Blick auf die drei Bereiche spezifizieren.

Der Abschluss der Arbeit der Studiengruppe ist auf Ende 1994 vorgesehen.

CH-IEDK Weiterentwicklung der Orientierungsstufe

Die IEDK hat Leitideen für die Weiterentwicklung der Orientierungsstufe (Sekundarstufe I) verabschiedet. Diese Leitideen sollen der Weiterentwicklung der Sekundarstufe I in der Innerschweiz eine gemeinsame Ausrichtung geben. In einer Broschüre des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen werden grundsätzliche Überlegungen zur Weiterentwicklung der Orientierungsstufe an-

gestellt. Im Anhang wird der gegenwärtige Stand der Entwicklung in den einzelnen IEDK-Kantonen beschrieben. Die Broschüre kann bezogen werden bei: ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon.

CH-NWEDK Einführung fester Teamarbeitszeiten

Im nordwestschweizerischen Raum sind seit geraumer Zeit auf kantonaler und regionaler Ebene Bestrebungen im Gang, den Amtsauftrag und die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer neu zu definieren. Schrittmacherdienste dafür haben der Kanton Bern - mit seinem Lehreranstellungsgesetz - sowie die Kantone Luzern und Basel-Stadt geleistet. Die Konferenz der Nordwestschweizer Erziehungsdirektoren nahm an ihrer Sitzung im November von einem Bericht und von Empfehlungsvorschlägen Kenntnis, welche von einer paritätisch aus Lehrerinnen und Lehrern sowie aus Vertretern der Bildungsverwaltung zusammengesetzten Arbeitsgruppe erarbeitet worden waren. Bevor die Vernehmlassung durchgeführt werden kann, soll der Bericht überarbeitet und in bezug auf die Einführung fester Teamarbeitszeiten modifiziert werden. überdies sind die finanziellen Auswirkungen aufzuzeigen, wobei Kostenneutralität angestrebt werden soll.

CH Fachtagung Hauswirtschaft

Die erste schweizerische Fachtagung für Hauswirtschaft anfangs November in Bern fand ein grosses Echo. Sowohl selbstbewusst wie selbstkritisch arbeiteten knapp 1000 Hauswirtschaftslehrerinnen an der Veränderung und Weiterentwicklung ihres Fachbereichs und ihres Berufsbildes. Mit dem Leitbild, das an der Tagung als Entwurf vorlag, setzen sie als erste Berufsgruppe die LCH-Thesen um in konkrete Bildungsarbeit. Die Diskussion um das Leitbild wird nun in den Kantonen weitergeführt. Sie betrifft nicht nur die Hauswirtschaftslehrerinnen, da es um wesentliche Anliegen wie fächerübergreifendes Arbeiten und die Integration in Schulteams geht.

CH Schulnoten und Berufserfolg

Das Institut für Pädagogik und Didaktik der Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) unter Professor Marcel

L. Goldschmid befragte mehr als 800 Absolventen der Jahre 1946 bis 1987 nach ihrem Berufserfolg und verglich deren Angaben mit den Noten im Vor- und Schlussdiplom. Objektiv wurde der Berufserfolg an vier Kriterien gemessen: Einkommen, Zahl der Unterstellten, Verantwortungsbereich, Entscheidungsbefugnis. Zudem gaben die EPFL-Absolventen Auskunft, wie sie selber ihren beruflichen Erfolg einschätzten.

Dargestellt auf einer Skala von plus 1 (je besser die Noten, desto grösser der Berufserfolg) bis minus 1 (je schlechter die Noten, desto grösser der Berufserfolg und umgekehrt) liegt die Abhängigkeit von Noten und Karriere bei Null (Cash 44/1993).

CH Für Numerus clausus

Das Medizinstudium wird ab 1995 voraussichtlich nicht mehr frei zugänglich sein. Die Schweizerische Hochschulkonferenz hat sich für Zulassungsbeschränkungen entschieden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Zahl der Studenten weiter ansteigt und die Kantone die Gesetzesgrundlagen für den numerus clausus schaffen.

Die Selektion für das Medizinstudium soll auf Grund eines Eignungstests der Studienanwärter erfolgen. Beim Psychologiestudium, wo ebenfalls gesamtschweizerisch prekäre Studienverhältnisse herrschen, wird demgegenüber mit propädeutischen Prüfungen die Selektion nach dem ersten Jahr verstärkt werden (NZZ, 4.12.1993).

CH Gegen Numerus clausus

Der Direktor der Gruppe für Wissenschaft und Forschung, Staatssekretär Ursprung, hat sich gegen den Numerus clausus an Hochschulen gewandt. Er sprach sich dafür aus, den Wert der eidgenössisch anerkannten Maturität hochzuhalten und ihn nicht mit zusätzlichen Prüfungen oder einer Notengewichtung zu verwässern. Die Hochschulen hätten noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die Effizienz im Studienbetrieb zu steigern. Bevor Zulassungsbeschränkungen ins Auge gefasst würden, sollten Massnahmen im Bereich von Management und Studienreformen ergriffen werden. Wenn ein Studium um 20 Prozent verkürzt werde, seien auch 20

Prozent mehr Kapazitäten vorhanden (NZZ, 11.12.1993).

CH Zweisprachige Maturität - Einführung des Prädikats "bilingue"

Die Eidgenössische Maturitätskommission führt neu das Prädikat "bilingue" für die eidgenössischen Maturitätsausweise ein. Das bedeutet, dass der Absolvent oder die Absolventin zwei bis drei Fächer in einer andern Sprache belegt und abgeschlossen hat. Die Neuerung wird vorerst in den Privatschulen eingeführt. Über die Einführung in den öffentlichen Gymnasien müssen die Kantone entscheiden.

Das Prädikat "zweisprachig" bedeutet, dass der Maturand zwei oder drei Fächer in einer andern Sprache belegte und auch die mündliche Prüfung in dieser Sprache machte. Laut den Experten eignen sich Fächer wie Biologie, Geschichte, Geographie und Chemie sehr gut dafür. Vorerst soll der zweisprachige Unterricht nur in den Landessprachen angeboten werden, später auch in anderen Sprachen.

Die Massnahme soll zur besseren Verständigung der Sprachregionen beitragen und die Mobilität der Studierenden erhöhen. Sie entspricht den Empfehlungen des Europarats (NZZ, 8.12.1993).

CH Fortbildungskurse im Ausland

Im Rahmen des Europarates können Schweizer Lehrpersonen Fortbildungskurse in andern europäischen Ländern besuchen. Die WBZ leitet entsprechende Kursangebote weiter an die Weiterbildungsdelegierten der Fachverbände. Wer sich für einen Kurs im Ausland interessiert, möge sich mit dem Weiterbildungs-Delegierten der SGL in Verbindung setzen: Titus Guldemann, Kugelgasse 16, 9000 St. Gallen.

AG Neuordnung der Ausbildung der Real- und Sekundarlehrkräfte

Die bisherigen Ausbildungen für die Lehrkräfte an Real- und Sekundarschulen gelten voraussichtlich nur noch bis 1995. Auf Beginn des Schuljahres 1995/96 soll das neue Dekret über die Ausbildung der Lehrkräfte an Real- und Sekundarschulen in Kraft treten. Die Ausbildung wird zukünftig von der Ausbildung der Primar-

Lehrkräfte an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) abgetrennt und dem Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte in Aarau übertragen. Das Studium dauert sechs Semester. Daran schliesst sich eine zweisemestrige Berufseinführungsphase an. Für die Aufnahme ist ein Maturitätszeugnis oder ein gleichwertiger Ausweis erforderlich. Lehrkräfte für Hauswirtschaft und textiles Werken sowie Kindergärtnerinnen können in das dritte Semester des neuen Ausbildungsganges eintreten. Eine gleiche Regelung ist auch für Primarlehrkräfte geplant. Zwischen der HPL und dem Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte ist ein gegenseitiger Wechsel nach zwei Semestern möglich.

AG Familiäre Lesewelt in der Schule

Die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des ED und die HPL Zofingen betreuen das Projekt "Leseförderung und Leseentwicklung". Verantwortlich für das auf vier Jahre angelegte Programm ist Andrea Bertschi-Kaufmann, Fachdidaktikerin Deutsch an der HPL und Mitarbeiterin der PAS. Das Projekt verfolgt zwei Schwerpunkte: Für den Unterricht an der Primarschule werden Vorschläge, Materialien und Konzepte entwickelt und zusammengestellt, die eine differenzierende Leseförderung unterstützen: Modell zum individuellen Textverstehen, ein Paket von Texten zu einem Thema beispielsweise, das unterschiedlich anspruchsvolle Teile enthält. Dazu gehört ein Angebot an vielfältigen Lesestoffen, die nicht den Schulmedien entnommen sind und die Übergänge von schulischem Lesen zur "Freizeitlectüre" erleichtern. Das aktuelle Angebot der Kinder- und Jugendliteratur ist hierfür eine grosse Hilfe. Parallel zu dieser Entwicklungsarbeit beschäftigt sich das Projekt damit, wie Leseentwicklungen einzelner Kinder genau verlaufen, welche Impulse, die sie in der Schule und ausserhalb erhalten haben, welche Einstellungen und Fördermassnahmen wirksam werden konnten: Beobachtungen, über mehrere Jahre gesammelt und analysiert, die aufzeigen, wie sich Leseverhalten und -fertigkeit, Leseinteressen und Mediennutzungen bei einzelnen Mädchen und Knaben entwickeln.

AG Der Aargau freut sich

Der Regierungsrat hat Dr. Helmut Messner als Hauptlehrer ans Didaktikum in Aarau gewählt. Er wird die neue Ausbildung für Lehrkräfte an Real- und Sekundarschulen planen. Helmut Messner war von 1976 bis 1989 Dozent für Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen. Seit 1989 leitete er als Direktor das Pädagogische Landesinstitut in Bozen (I), das zuständig ist für Lehrerfortbildung, pädagogische Forschung und didaktische Erneuerung der deutschsprachigen Schule im Südtirol.

BE Durchlässigere Oberstufe

Auf Beginn des Schuljahres 1996/97 nimmt der Kanton Bern endgültig Abschied von seiner alten Schulstruktur mit vierjähriger Unter- und fünfjähriger Oberstufe. Die Umstellung auf 6/3 ist für alle Gemeinden verbindlich. Gleichzeitig soll die Oberstufe durchlässiger werden. Zur Wahl stehen vier Modelle. Modell 1: Strikte Trennung von Real- und Sekundarschule; Modell 2: Real- und Sekundarschüler werden in Oberstufenzentren unterrichtet, nur "lose" Zusammenarbeit; Modell 3: Real- und Sekundarschüler werden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch in Niveaustufen eingeteilt; Modell 4: Real- und Sekundarschüler werden in der gleichen Klasse unterrichtet. In den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch werden innerhalb der Klassen Niveaugruppen geführt. Die Gemeinden legen sich fürs erste auf ein Modell fest, das jeweils nach sieben Jahren wieder gewechselt werden kann. Nach Beat Mayer, Lehrplanexperte bei der Erziehungsdirektion, haben sich auf Antrieb erstaunlich viele Gemeinden für eine durchlässigere Oberstufe entschieden. In 40% aller Klassen werden die Zusammenarbeitsformen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch angestrebt (Modell 3 und 4).

GL Freiwilliges 10. Schuljahr

Der Landrat hat dem vom Regierungsrat beantragten Konzept für ein fakultatives 10. Schuljahr zugestimmt. Über die definitive Einführung der Neuerung soll nach einer mindestens einjährigen Versuchs-

phase im Rahmen der anstehenden Revision des Schulgesetzes entschieden werden.

SO Schulleitung an teilautonomen Schulen

Der Aufbau unseres Bildungswesens stammt im wesentlichen aus dem letzten Jahrhundert. Das gilt sowohl für die Zuständigkeiten wie für die Organisation. Neu soll die Autonomie der Schule verstärkt werden. Das Schulhaus wird zum aktiv getalteten Lebensraum aller, die darin lehren und lernen. Eine enge Zusammenarbeit aller an der Schule Beteiligten vor Ort ist notwendig. Das neue Modell ist ohne Schulleitung mit klar definierten Aufgaben nicht zu verwirklichen.

Mit der Frage der Ausbildung der Schulleiter befasst sich eine Projektgruppe. Der Vorsitz der Gruppe liegt bei der Lehrerfortbildung. Als Sachbearbeiter wird Heinrich Marti, Zentralsekretär des Schulamtes der Stadt Zürich, eingesetzt.

SO Aufgabenreform

Der Regierungsrat hat im Januar 1994 die Schaffung einer Arbeitsgruppe beschlossen. Sie soll die zukünftige Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden überprüfen. Die Arbeitsgruppe wird als Subkommission der Paritätischen Kommission Aufgabenreform konstituiert. Es gehören ihr Vertreter der Gemeinden, des Erziehungs-Departements, des Finanz-Departements, des Erziehungsrates an. Die Leitung wird Rolf Steiner, Vorsteher des Amtes für Volksschule und Kindergarten, übertragen.

ZH Informatikunterricht an der Zürcher Oberstufe

Im Rahmen der Lehrplanrevision ist Informatik als neuer Unterrichtsgegenstand in den Lehrplan der Oberstufe aufgenommen worden. Informatik wird fächerübergreifend im obligatorischen Unterricht integriert. Es gibt deshalb kein Fach Informatik.

Ziel der Informatikausbildung ist es, Schülerinnen und Schülern Einblicke in gesellschaftliche Aspekte der neuen Informationstechnologien zu geben und ihnen besondere Arbeitsmethoden zu vermitteln, die in verschiedenen Unterrichtsber-

chen genutzt werden können. Der Computer soll aber auch als Werkzeug zur Lösung spezifischer Aufgaben in einzelnen Fächern oder in fächerübergreifenden Projekten herangezogen werden.

Die dafür benötigten Computer können auf die Klassenzimmer verteilt oder in speziellen Räumen konzentriert werden. Bei Schulen mit einer grösseren Anzahl Computer finden sich oft beide Formen nebeneinander.

Bis 1996 werden alle Oberstufenlehrkräfte so ausgebildet, dass sie Informatik an ihrer Klasse unterrichten können. In diesem Rahmen legen die Gemeinden den Zeitpunkt für die Einführung des Informatikunterrichtes fest.

ZH Wahl an die Universität

Der Regierungsrat hat PD Dr. Hermann Forneck auf den 16. April 1994 zum Assistenzprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philosophischen Fakultät I der Universität gewählt. Hermann Forneck war seit 1982 in der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich tätig. Auf Beginn des Wintersemesters 1991/92 habilitierte er sich für das Gebiet der Pädagogik.



Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Januar 1994

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Wenn wir Mitglieder des Vorstandes uns nicht täuschen, sind die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer recht befriedigt vom ersten Kongress unserer Gesellschaft im vergangenen November heimgekehrt. Einiges haben wir Organisatoren hinzugelehrt; so etwa dürfte ein gemeinsamer geselliger Anlass am Abend Kontakte fördern und den Zusammenhalt stärken. Die Durchführung der Mitgliederversammlung werden wir straffen, wo Mitteilungen und Formalitäten anstehen, um Raum zu bekommen für die Diskussion zentraler Anliegen.

In seiner ersten Sitzung hat der Vorstand die Thematik für den diesjährigen **Kongress vom 4. und 5. November 1994 in Zürich** festgelegt. Viele von uns sind verunsichert durch die teilweise tiefgreifenden kantonalen und interkantonalen Reformprojekte in der Lehrerbildung. Wo werde ich meine berufliche Tätigkeit ausüben, wenn verwirklicht wird, was geplant ist? Genüge ich den Anforderungen? Wie schaffe ich den Übergang? Da sind gewerkschaftliche Interessen tangiert; vor allem aber geht es um die Ausbildung und die Weiterbildung, für die Angebote und zumutbare Rahmenbedingungen zu schaffen sind. Diesem Fragenbereich wollen wir uns an den zwei Novembertagen widmen. Die Verantwortung für die Organisation des Kongresses hat Dorothea Meili übernommen.

'**Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen**': Für die Erarbeitung der Stellungnahme unter der Leitung von Titus Guldimann (St. Gallen) haben sich bis jetzt die folgenden Mitglieder zur Verfügung gestellt: Albisser Stefan (Spiez), Bolliger Claude (Zürich), Stadler Sepp (Hauterive), Schnidrig Bernhard (Brig-Glis), Wolf Silvia (Basel). Besten Dank.

Die EDK verabschiedete an ihrer Jahresversammlung vom 28./29. Oktober 1993 ein neues Statut für die Weiterbildungszentrale in Luzern (WBZ). Auf Anfrage des Generalsekretariates hin hat der Vorstand **Pia Hirt-Studer** als Vertreterin unserer Gesellschaft in der neu bestellten Aufsichtskommission nominiert. Die Kommission wird von Herrn Regierungsrat Dr. Hansruedi Stadler (Uri) geleitet. Gleichzeitig übermittelte der Vorstand den dringenden Wunsch nach Einsitznahme der SGL/SSFE in die vorgesehene Expertenkommission der 'Arbeitsstelle für Fachdidaktikeraus- und -weiterbildung'.

Die Adressen und Telefonnummern der Vorstandsmitglieder finden Sie in dieser BzL-Ausgabe. Der Weg zu uns ist einfach und kurz.

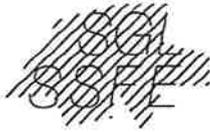
Mit kollegialen Grüßen

Hans Badertscher, Präsident

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Société Suisse pour la Formation des enseignantes et des enseignants SSFE

Adressen der Vorstandsmitglieder:

Badertscher Hans (Präsident) Spins 3270 Aarberg	P 032 82 24 45 B 031 631 86 56 Fax 031 631 42 10	Universität Bern Sekundarlehramt Muesmattstrasse 27 3012 Bern
Delay-Dénéreaz Denise Colombaires 52 1096 Cully	P 021 799 25 68 S 021 619 13 13	Séminaire Pédagogique de l'enseignement secondaire Av. de Court 33 1007 Lausanne
Eggenberger Kurt Thoracker 1 3294 Büren a/A	P 032 81 41 34 S 032 25 41 41	Staatliches Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel
Fankhauser Verena Schellenbergerstrasse 21 7000 Chur	P 081 27 10 18 S 081 27 54 44 Fax 081 27 88 04	Bündner Frauenschule Kindergärtnerinnenseminar Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminar Scalärastrasse 17 7000 Chur
Guldimann Titus Schneebergerstrasse 51 9000 St. Gallen	P 071 23 35 34 B 071 25 52 87	Pädagogische Hochschule Forschungsstelle Museumstrasse 39 9000 St. Gallen
Hirt-Studer Pia Felmenweg 3c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 (S 056 41 16 09)	Kantonales Seminar Abt. für Lehrkräfte an Kindergärten Baslerstrasse 43 5200 Brugg ab 8.8.94:
	B 064 21 11 21	Erziehungsdepartement d. Kt.Aargau Sektion Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Rain 24 5001 Aarau
Kuster Hans (Kassier) Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 382 21 60 S 031 910 76 11	Schweiz. Institut für Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Meili-Lehner Dorothea Im Stegacher 8165 Schleinikon	P 01 856 06 46 S 01 311 44 66	Primarlehrerinnen und -lehrer- Seminar Irchel Schaffhauserstrasse 228 8057 Zürich
Reusser Kurt (Vizepräsident) Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 01 257 27 61 (oder 27 53)	Universität Zürich Pädagogisches Institut Rämistrasse 74 8001 Zürich
Sr. Willi Hildegard Schule Baldegg 6283 Baldegg Geschäftsstelle	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22 Fax 041 88 64 64	Lehrerseminar Alte Klosterstrasse 1 6283 Baldegg Geschäftsstelle SGL/BzL Postfach 653 3550 Langnau



Protokoll der SGL/SSFE-Mitgliederversammlung 1993

Freitag, 19. November 1993, 18.30 - 20.50 Uhr
Universität Bern, Aula Gertrud Wokerstr. 5, 3012 Bern

1. Begrüssung

Der Präsident der Gesellschaft, Prof. Dr. Hans Badertscher, begrüsst die anwesenden 71 Mitglieder der SGL/SSFE.

2. Konstituierung der Versammlung, Präsenzen, Entschuldigungen, Wahlen, Traktandenliste, Protokoll

Zwei Stimmzähler und der Protokollant werden gewählt, die Traktandenliste bleibt unverändert. Eine Reihe von Mitgliedern haben ihr Fernbleiben entschuldigt. Das Protokoll der Gründungsversammlung wird genehmigt und Fritz Schoch mit Applaus verdankt.

3. Mitteilungen

Der Präsident der Gesellschaft wird im kommenden Jahr ein Semester im Ausland verbringen. Seine Vertretung ist bereits geregelt. Die Umwandlung des SPV in die SGL/SSFE hat sich positiv auf die Mitgliederzahl ausgewirkt: Am 15. 11. 1992 waren es 324 Mitglieder, ein Jahr später, am 17. 11. 1993, waren es 472 Mitglieder, das sind ca. 45 % mehr.

4. Berichte

Jahresbericht des Präsidenten SGL/SSFE

Der Präsident verweist auf den in den BzL 3/1993 erschienenen Jahresbericht. Prof. Dr. Kurt Reusser, der Vizepräsident der Gesellschaft, schaut kurz auf das erste, sehr intensive Jahr der neuen Gesellschaft zurück. Dank der intensiven und guten Arbeit des Präsidenten und des Vorstandes wurde bereits eine stabile Form der Gesellschaft erreicht. Er dankt dem Präsidenten herzlich für die grosse Arbeit und den Jahresbericht. Der Bericht wird ohne Wortmeldung aus dem Kreis der Mitglieder genehmigt.

Geschäftsbericht der "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL)

Dr. Heinz Wyss liest seinen Bericht vor. Er wird unter Applaus der Mitglieder genehmigt. Der Präsident der SGL dankt den Redaktionsmitgliedern für die grosse und gute Arbeit hinter den Kulissen.

5. Jahresrechnungen SGL/SSFE und BzL

Hans Kuster, Kassier der SGL/SSFE, und Dr. Peter Füglistler, Rechnungsführer der BzL, präsentieren kurz und übersichtlich die Rechnungen. Die BzL zählen total 813 Abonnenten. Die Revisoren, Viktor Müller und Dr. Christine Putz, haben die Rechnungen geprüft und in Ordnung befunden. Sie bestätigen den Jahresabschluss, die Buchhaltung sei in Ordnung. Beide Rechnungen werden ohne Gegenstimmen genehmigt. Den Kassensführern wird für ihre Arbeit gedankt und Decharge erteilt.

6. Mitgliederbeiträge im Übergang vom SPV zur SGL/SSFE

Zeitpunkt der Rechnungsstellung

Der Vorstand macht den Antrag, das Vereinsjahr sei dem Kalenderjahr anzugleichen. Verfahren: Eine neue Rechnung wird (grosszügig!) erst wieder im Dezember 1994 für das kommende Jahr gestellt. Der Betrag für das Langjahr 1993/94 ist gleich gross wie für ein Normaljahr, nämlich Fr. 100.-. Der Antrag wird ohne Gegenstimme genehmigt.

7. Budget 1994

SGL/SSFE

Trotz der zusätzlichen Kosten für das Rechnungs-Langjahr wird ein ausgeglichenes Budget präsentiert.

BzL

Auch der Kassier der BzL präsentiert ein Budget, bei dem sich Einnahmen und Ausgaben die Waage halten. Bei budgetierten Einnahmen von Fr. 54'400.- (inkl. Beitrag der EDK von Fr. 5'000.-) wird mit einem Einnahmenüberschuss von Fr. 400.- gerechnet.

8. Rücktritte aus dem Vorstand, Wahl neuer Vorstandsmitglieder*Rücktritte*

Einige langgediente Mitglieder des Vorstands SGL/SSFE (früher: Schweizerischer Pädagogischer Verband, SPV) haben den bereits vor einem Jahr angekündigten Rücktritt nun wahr gemacht. Sie haben damals eingewilligt, in der Zeit des Übergangs noch für ein Jahr zu bleiben. Dr. Hans Brühweiler war langjähriges Vorstandsmitglied und amtierte 15 Jahre als Präsident. Regine Born war sieben Jahre im Vorstand und die eigentliche Redaktorin der neuen Statuten der SGL/SSFE. Oft war sie so etwas wie das Gewissen des Vorstandes. Beat Trottmann war vier Jahre im Vorstand. Seit kurzem ist er Präsident des Pädagogisch-Psychologischen Verbands (PPV) des VSG (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer). Der seit einem Jahr amtierende Präsident dankt seinem Vorgänger und den Vorstandsmitgliedern für die grosse Arbeit, die sie für den SPV und die SGL/SSFE geleistet haben. Er stellt eine Würdigung der Arbeit unter dem letzten Traktandum in Aussicht.

Ergänzung des Vorstandes

Der Präsident kündigt an, dass er an der nächsten Mitgliederversammlung eine neue Struktur des Vorstandes präsentieren wolle. Zur Ergänzung des Vorstandes werden zwei Frauen vorgeschlagen:

- Frau Verena Fankhauser, Leiterin der Bündner Frauenschule, Chur. (Kindergärtnerinnenseminarien [deutsch, romanisch und italienisch], Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminarien, Hauspflegerinnenschule, Vorschule für Pflegeberufe und Lehrwerkstätte für Damenschneiderinnen)
- Frau Denise Delay, Cully, Dozentin für Fachdidaktik Deutsch am séminaire de l'enseignement secondaire in Lausanne, Organisatorin von Fortbildungskursen für Lehrpersonen.

Die Wahl der neuen Vorstandsmitglieder erfolgt einstimmig und mit Applaus.

9. Reglement über die Herausgabe der BzL: Diskussion und Verabschiedung*Das Reglement regelt das Verhältnis SGL/SSFE und BzL.*

Die Mitglieder erhalten das Reglement und etwas Zeit zum Lesen. Die Passage: "Die BzL sind eine deutschsprachige Zeitschrift ..." gibt Anlass zur Diskussion. Ruedi Ami fragt, warum die Zeitschrift ausdrücklich nur deutschsprachig sein soll. Claude Bollier macht den Antrag, "deutschsprachig" sei zu streichen. Kurt Reusser berichtet, dass die Frage der Zweisprachigkeit der BzL im Vorstand intensiv diskutiert worden sei. Auch mit dem Sekretär der EDK wurde ein Gespräch geführt. Trotz seines ausdrücklichen Wunsches, dass die BzL zweisprachig sei, zeigte er Verständnis für die besondere Situation des Fachorgans, das im Milizsystem redaktionell betreut und mit beschränkten finanziellen Mitteln herausgegeben wird. - Der Vorstand habe für das Anliegen durchaus Verständnis, aber die Mittel seien beschränkt, man wolle einfach realistisch und ehrlich sein.

Der Präsident, Hans Badertscher, wäre mit dem Antrag Bollier einverstanden. Er hätte aber grosse Mühe mit der Übersetzung der obengenannten Passage des Reglements.

Dr. Peter Füglistler macht darauf aufmerksam, dass man im vergangenen Geschäftsjahr viel unternommen habe, um dem erkannten Anliegen Rechnung zu tragen: z.B. Einholen von Beiträgen aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz, (Rück-) Übersetzung und Auslieferung einer ganzen Nummer der BzL. Der Antrag Bollier wird zurückgezogen.

Der Präsident macht einen eigenen Antrag: Der Vorstand erhält den Auftrag, noch einmal ernsthaft zu prüfen, in welcher Art die französische und italienische Sprache in eine Publikation einbezogen werden kann. Er soll in einem Jahr Bericht erstatten. Die Mehrheit der anwesenden Mitglieder unterstützt diesen Antrag. Das Reglement wird genehmigt.



10. Verbindung zu anderen Organisationen

VSG/PPV: Information

Beat Trottmann, scheidendes Vorstandsmitglied und neuer Präsident des PPV, schaut mit weinendem Auge auf die Entwicklung des SPV zur SGL zurück. Das Gymnasium habe damit einen pädagogischen Blutverlust erlitten. Pädagogen/Psychologen an den Gymnasien müssten nun für den PPV gewonnen werden. Zur Zeit sind es bereits fast 100 Mitglieder. Der Verein gibt ein Bulletin heraus.

Beitrittsgesuch der SGL/SSFE zur Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften: Beschlussfassung

Titus Guldemann informiert: Der Vorstand will bei der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften ein Beitrittsgesuch einreichen. Der Vorstand verspricht sich von diesem Dachverband, dem z.Z. 45 Mitglieder angehören, sowohl ideelle wie auch finanzielle Unterstützung. - Die Akademie fordert und fördert bei den Mitgliedern u.a. die Forschungstätigkeit und zahlt Beiträge an Publikationen. Peter Labudde und Stefan Albisser unterstützen den Vorstand und fordern einen raschen Beitritt, insbesondere weil die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zukunft im tertiären Bereich angesiedelt sein dürfte. Der Vorstand wird zu Beitrittsverhandlungen ermächtigt.

L-CH (Dachverband Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer): Information

Frau Dorothea Meili-Lehner informiert, dass die SGL/SSFE schon heute als Verband dem L-CH beitreten könnte, wobei die Einzelmitglieder der SGL dadurch nicht Mitglieder des L-CH werden und dadurch auch keinen Jahresbeitrag zu bezahlen haben. - Es steht eine Statutenrevision beim L-CH bevor, die einen Beitritt weiterer Lehrerinnen- und Lehrerverbände noch attraktiver und einfacher machen.

11. Öffentlichkeit der Adressen der Mitglieder der SGL/SSFE: Beschluss

Regine Born möchte ein öffentliches Adressverzeichnis der Mitglieder der SGL/SSFE zur Kommunikationserleichterung. Adressen werden selektiv an Interessierte verkauft. Hildegard Willi schlägt nach einiger Diskussion vor, dem Antrag von Regine Born zuzustimmen. Der Vorstand soll ein Jahr Erfahrungen sammeln und an der nächsten Mitgliederversammlung orientieren. 45 Mitglieder stimmen zu, 3 lehnen ab, 10 enthalten sich der Stimme.

12. Jahreskongress 1994: 4./5. November 1994

Der nächste Jahreskongress mit integrierter Mitgliederversammlung findet am 4./5. November 1994 in Zürich statt. Für die Organisation ist Frau Dorothea Meili-Lehner verantwortlich. Der Präsident regt ein gemeinsames Nachtessen mit allen Mitgliedern der SGL/SSFE an.

13. Verschiedenes

Drei Vernehmlassungen stehen an: EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Interessierte nehmen mit Titus Guldemann, Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Kontakt auf.

Bericht der EDK-Studiengruppe "Ausbildung von Lehrpersonen der Handarbeit/Werken (textil und nicht-textil) sowie Hauswirtschaft". - Interessierte nehmen mit Frau Verena Fankhauser, Leiterin der Bündner Frauenschule, Chur, Kontakt auf. - Der Bericht wird voraussichtlich im Laufe des Jahres erscheinen.

EDK-Dossier "Senkung des Schuleintrittsalters" - Interessierte nehmen mit Frau Pia Hirt, Leiterin der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau, Aarau, Kontakt auf.

Dank an scheidende Vorstandsmitglieder

Mit liebenswürdigen Worten und sinnigen kleinen Geschenken wird zum Abschluss der Jahresversammlung die Arbeit der scheidenden Vorstandsmitglieder Dr. Hans Brühweiler, Regine Born und Beat Trottmann vom Vorstandstisch aus noch einmal gewürdigt und verdankt.

Luzern, 14.2.1994

Der Protokollant: Bruno Achermann

Reglement über die Herausgabe der "Beiträge zur Lehrerbildung"

Gestützt auf § 3 und 6 der Statuten vom 13. November 1992 erlässt die *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)* als Herausgeberin der "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL) folgendes Reglement:

1. Die "Beiträge zur Lehrerbildung" erscheinen dreimal im Jahr als deutschsprachige Fachzeitschrift. Als Fachorgan der SGL werden die BzL allen Mitgliedern zugestellt. Die BzL können auch von Nicht-Mitgliedern der Gesellschaft und von Institutionen abonniert werden.
2. Die BzL verstehen sich in erster Linie als Fachzeitschrift zur Veröffentlichung und Diskussion erziehungswissenschaftlicher, schulpraktischer und bildungspolitischer Beiträge und Informationen zur beruflichen Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen; als pädagogisches Fachorgan befassen sich die BzL mit einschlägigen Themen des Lehrerbildungswesens in der Schweiz und im Ausland.
3. Zusätzlich dienen die BzL dem Vorstand der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* als Informationsorgan und ihren Mitgliedern als Forum. Dem Vorstand der SGL stehen im Mitteilungsteil der BzL in der Regel vier bis acht Seiten zur Verfügung. Für den Text dieses SGL-Teils zeichnet der Vorstand verantwortlich.
4. Die Redaktion der BzL wird von mindestens drei nebenamtlichen Redaktorinnen/Redaktoren gebildet. Das Redaktionsteam
 - konstituiert sich selbst,
 - genießt die für die redaktionelle Arbeit erforderliche Freiheit und zeichnet für die BzL verantwortlich,
 - bezieht Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Redaktionsarbeit mit ein und kann für einzelne Nummern Gastredaktorinnen und Gastredaktoren verpflichten,
 - verfügt über ein eigenes BzL-Betriebskapital und legt dem Vorstand zuhander der Jahresversammlung Geschäftsbericht, Jahresrechnung und Budget vor,
 - arbeitet ohne Anspruch auf Lohn; es werden lediglich die für die Redaktionsarbeit ausgewiesenen Spesen entschädigt.
5. Die Jahresversammlung wählt die verantwortlichen Redaktorinnen/Redaktoren und genehmigt Geschäftsbericht, Jahresrechnung und Budget der BzL (vgl. § 4 der Statuten).
6. Die administrativen Funktionen der Abonnementsverwaltung und der Rechnungsführung (Adressverwaltung, Inkasso, Mahnwesen) der BzL sind der Geschäftsstelle der SGL übertragen.
7. Die Verbindung zwischen der BzL-Redaktion und dem SGL-Vorstand muss sichergestellt sein. Nach Möglichkeit ist ein Redaktor/eine Redaktorin zugleich Vorstandsmitglied der SGL.

Beschlossen von der Mitgliederversammlung vom 19. November 1993 in Bern.

**SCHWEIZERISCHES INSTITUT
FÜR BERUFSPÄDAGOGIK - SIBP**

Abteilung des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit



Infolge Rücktritts des Stelleninhabers ist am SIBP Zollikofen die Stelle eines/einer

Schulleiters / Schulleiterin

neu zu besetzen. Als Schulleiter/in am SIBP sind Sie verantwortlich für die Ausbildung der Lehrkräfte für Berufsschulen der Deutschen Schweiz. Sie betreuen rund einhundert Studierende und organisieren zusammen mit den Studienleitern der einzelnen Fachrichtungen das berufspädagogische Grundstudium.

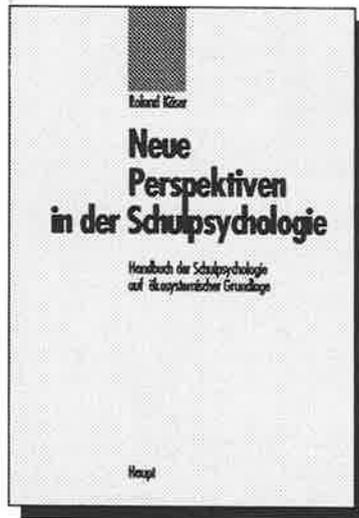
Gesucht wird eine Lehrerpersönlichkeit mit Hochschulabschluss, die dem Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Berufsmaturitätsschulen didaktische Impulse zu verleihen vermag. Sie kennen die Lehrerbildung, insbesondere die erziehungswissenschaftliche und die unterrichtspraktische Ausbildung aus eigener Erfahrung und sind fähig, pädagogische Entwicklungsteams zu leiten. Sie sind in der Lage, die Lehrtätigkeit theoretisch zu begründen und darüber mündlich und schriftlich zu referieren. Sprachen: Deutsch mit guten Kenntnissen der zweiten Landessprache.

Wir bieten Ihnen die Möglichkeit, in der Lehrerbildung und der damit verbundenen Bildungsforschung konzeptionell zu wirken. Freisemester und individuelle Fortbildung nach Absprache. Die Anstellung als Sektionschef / Sektionschefin richtet sich nach den Anstellungsbedingungen und Sozialleistungen des Bundes.

Stellenantritt: 1. Januar 1995.

Bewerbungen mit ausführlichen Unterlagen (Publikationen nur auf Verlangen unsererseits) sind zu richten an den Personaldienst des BIGA, Kennwort "Schulleiter/in SIBP", Bundesgasse 8, 3003 Bern. Weitere Auskünfte erteilt Ihnen Prof. Dr. M. Straumann, Direktor, des SIBP/ISPFP, Telefon 031/910 76 11. Bewerbungen von Frauen sind ausdrücklich erwünscht.

Handbuch der Schulpsychologie



Neue Perspektiven in der Schulpsychologie

Handbuch der Schulpsychologie
auf ökosystemischer Grundlage

Von Dr. Roland Käser

1993, 602 Seiten,
50 Grafiken, 14 Tabellen, Fr. 78.–
ISBN 3-258-04825-8

Mit dem in dieser Form und Ausführlichkeit für die europäische Schulpsychologie erstmaligen Standardwerk wird eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen. Mit dem didaktisch überzeugenden Aufbau (mit vielen grafischen Darstellungen) und der guten Lesbarkeit wird das Buch zur geeigneten Einführungslektüre. Mit der umfassenden Bibliographie und dem sorgfältig zusammengestellten Sachwortverzeichnis erfüllt das Handbuch überdies die Funktion, ein informatives und aktuelles Übersichts- und Nachschlagewerk der heutigen Schulpsychologie zu sein.

An wen richtet sich dieses Buch?

Das Buch richtet sich gleichermaßen an praxisorientierte Fachleute aus dem Bereich der Schule, Schulpsychologie, Erziehungsberatung, Pädagogik, Sonderpädagogik, Kinder- und Jugendpsychologie, wie an wissenschaftsorientierte Studierende und Dozenten.

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Falkenplatz 14 · CH-3001 Bern

Symposium 'Pestalozzi im Kontext'

veranstaltet vom Institut für Pädagogik der Universität Bern,
Abteilung Allgemeine Pädagogik, zum Abschluss des Forschungsprojekts
'Pestalozzis Wirkungsgeschichte'

23.-24. Juni 1994

am Pädagogischen Institut der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Programm

23. Juni 1994

- 09.00 Uhr Eröffnung des Symposiums
bis 12.30 Uhr Die Begründung der Pädagogik durch Pestalozzi
Referate Prof. Dr. A. Rang, Amsterdam
Prof. Dr. H. Schmitt, Potsdam
Diskussion
- 14.00-18.00 Uhr Die Gegenstände der Pädagogik und die Option Pestalozzis
Referate Prof. Dr. J. Oelkers, Bern
PD Dr. B. Nieser, Marburg
Diskussion
- 20.00 Uhr Vortrag Prof. Dr. U. Herrmann:
Was sind pädagogische Klassiker?

24. Juni 1994

- 09.00-12.30 Uhr Rezeptionskontexte, Rezeptionsmodalitäten und
Rezeptionsselektion
Referate Dr. Ph. Gonon, Bern
NN
Diskussion
- 14.00-17.30 Uhr Kontextgeschichte und Wissenschaftsgeschichte
Referate Prof. Dr. A. Langewand, Berlin
Dr. F. Osterwalder, Bern
Diskussion

Anmeldung bis spätestens 10. Juni 1994 an: Institut für Pädagogik AAP
(Pestalozzi), Universität Bern, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.

Teilnahme: kostenlos aber beschränkte Platzzahl, Unterkunft und Verpflegung
müssen zu eigenen Lasten durch die Teilnehmer/innen selbst organisiert werden.
Anmeldung wird bestätigt durch Zusendung des vollständigen Programms.



125 Jahre Seminar Unterstrass Veranstaltungsreihe im Jubiläumsjahr

Die Frage der Pädagogischen Hochschule am Beispiel Unterstrass

Bildungspolitische Tagung Donnerstag, 9. Juni 1994

Überschaubare Grösse, eigenes Profil, gewachsene Schulkultur und -identität – Seminare haben ihre Stärken. Sind diese durch das am Horizont auftauchende Robotbild der "Pädagogischen Hochschule" bedroht? Müssen sie diese zwingend aufgeben? Welche Stärken sind für die Zukunft zusätzlich zu entwickeln?

Statt Ängste zu pflegen will diese Tagung zu wichtigen inhaltlichen Fragen vorstossen, Anregungen geben und vielleicht sogar Perspektiven eröffnen.

Für alle Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sowie Schulpolitikerinnen und Schulpolitiker.

Referate und Workshops

1. Heutige Berufsanforderungen und gute Lehrerbildung

Prof Dr. Rolf Dubs, Hochschule St. Gallen

2. Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule

Dr. Anton Strittmatter, Pädagogische Arbeitsstelle LCH

3. Christliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung im interkulturellen Umfeld

Frau Dr. Ina Praetorius, Theologin

Kosten

Fr. 200.– (Fr. 50.– für Studierende) inkl. Mittagessen

Anmeldung Auskünfte

Seminar Unterstrass (Evang. Lehrerseminar Zürich)
Rötelstrasse 40, 8057 Zürich
Sekretariat, Frau H. Schandl, Tel. 01 / 363 06 11

Anmeldeschluss

20. Mai 1994

Andere.



Apple.



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



Apple

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

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BÜELER Xaver, lic. phil., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - BUFF Alex, Dr., Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - FAVRE Bernard, Université de Genève, Service de la recherche sociologique, 8, rue du 31 décembre, 1207 Genève. - FORNECK Hermann J., Prof. Dr., Dillhaus 7, 8493 Saland. - GROB Alexander, Dr., Universität Bern, Institut für Psychologie, Muesmattstrasse 45, 3000 Bern 9. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - KÜNG Marlis, lic. phil., Schädtrüti 9A, 6043 Adligenswil. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr., Rektor Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - LABUDDÉ Peter, Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt AHL, Muesmattstrasse 27a, 3012 Bern. - LANDERT Charles, IPSO, Sozialforschung, Zürichstrasse 98, 8600 Dübendorf. - MOSER Urs, Dr., Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - OSER Fritz, Prof. Dr., Institut de Pédagogie de l'Université de Fribourg, Rue des Fougères, 1700 Fribourg. - RAMSEIER Erich, dipl. Physiker, lic. phil., Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - RHYN Heinz, lic. phil., Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RÖTHLISBERGER Max, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL, 4800 Zofingen. - SCHADER Basil, Dr., Feldstrasse 92, 8479 Altrikon. - SCHOCH Fritz, Dr., Thoracker 1, 3294 Büren a/Aare. - STAUB Fritz C., Dr., Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, Leopoldstrasse 24, D-80802 München. - STERN Otto, Dr., Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich, Rämistrasse 59, 8001 Zürich. - STRAUMANN Martin, Prof. Dr., Direktor des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - SZADAY Christopher, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon. - TRIER Uri Peter, Dr. h.c., Leiter des Nationalen Forschungsprogrammes NFP 33, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - TROTTMANN Beat, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach. - WYRSCH Arnold, lic. phil., Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.

Lernkultur



Aufbruch zu einer neuen Lernkultur

Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren

Von Prof. Dr. Bruno Krapf

3., unveränderte Auflage 1994, 264 Seiten, 35 Abbildungen, 9 Tabellen, Fr. 46.–
ISBN 3-258-04935-1

Wie kommt es, dass Lehrer und Lehrerinnen aus der Praxis ihren jungen Kollegen und Kolleginnen raten, das Ausbildungswissen zu vergessen? Ist der Praxischock unabwendbares Schicksal? Sind pädagogische Überlegungen und Forschungsergebnisse für den Ausbildungsalltag untauglich?

Vielleicht sind sie bloss widersprüchlich, sofern sie nicht mehr zu einem überlieferten Brauchtum passen. Vielleicht ist die Grundkonzeption von Lehren und Lernen neu zu überdenken. Bei einem wachen Bewusstsein für die Gegenwart stellen wir fest, dass die Zeit des bildungspolitischen und bildungspraktischen Feudalismus vorbei ist. Demokratisierung ist ein bildungsrelevanter Begriff geworden. Alle Beteiligten wollen bei der Planung, Gestaltung und Evaluation von Lernen mitbestimmen. Das Lernen rückt ins Zentrum, das Lehren verliert an Bedeutung für die Entwicklung der Einzelpersonlichkeit und für die gesellschaftliche Entwicklung. Leben ist Lernen und Lernen ist Leben. Die Gemeinschaft alles Lebendigen wird zur Bedingung für das Überleben.

Das Buch entwirft ganz konkrete Vorstellungen von einer neuen Lernkultur, die dem sinnerfüllten Leben unter den gegenwärtigen Bedingungen verpflichtet ist. Es ist ein **Praxisbuch zum Nachdenken** auf der Grundlage der humanistischen Psychologie. Es ruft nach verantwortlichem Handeln. Selbstverantwortetes Lernen ist nichts anderes als selbstverantwortetes Leben, für alle.

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Falkenplatz 14 · CH-3001 Bern