



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Formen und Themen der Fort- und Weiter-
bildung:

Langzeitfortbildung
Supervision und Schulentwicklung
Praxisberatung
Lesebiographien

Thesen zur Entwicklung Pädagogischer
Hochschulen



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 11
HEFT 3
OKTOBER 1993

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

Inserate und Stellenanzeigen

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

Normen zur Abfassung von Manuskripten

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

Abonnementspreise

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

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.--

Institutionen: sFr. 70.--

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.--

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E. Hier können auch
Einzelnummern der BzL zu sFr. 18.-- (+ Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Textherstellung auf Apple Macintosh

| | | |
|---|--|-----|
| Editorial | <i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i> | 247 |
| Schwerpunkt: | Fort- und Weiterbildung | |
| Langzeitfortbildung | <i>Peter Füglistner</i> Langzeitfortbildung - "intensiv" und "innovativ"? | 249 |
| | <i>Bruno Achermann & Peter Füglistner</i> Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz | 251 |
| | <i>Arnold Wyrsch</i> Aargau: Projektkurs am Didaktikum Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung | 258 |
| | <i>Rolf Hugi</i> Bern: Langzeitkurs 2 Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule | 267 |
| | <i>Hans Joss</i> Bern: Semesterkurse Unterricht evaluieren - Schule entwickeln | 274 |
| | <i>Rudolf Gerber</i> Luzern: Trimesterkurs Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung | 283 |
| | <i>Bruno Achermann & Peter Füglistner</i> Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz Fortsetzung | 287 |
| Supervision und Schulentwicklung | <i>Gerhard Fatzer</i> Schulentwicklung als Organisationsentwicklung | 305 |
| | <i>Gerhard Fatzer & Peter Hinnen</i> Supervision, Teamentwicklung und Organisations- entwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung | 311 |
| Praxisberatung | <i>Johannes Gruntz-Stoll</i> Gemeinsam statt einsam | 321 |
| Lesebiographien | <i>Rudolf Messner</i> Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben | 330 |
| EDK | <i>Heinz Wyss</i> Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen | 341 |
| Duplik | <i>Jürgen Oelkers</i> Wissenschaftliche Bildung: Die Behauptung der Uni- versität für die Schule. Eine Duplik auf Rudolf Künzli | 348 |
| Personen und Institutionen | <i>Andrea Bertschi-Kaufmann</i> Zum Rücktritt von Urs Peter Lattmann als Direktor der HPL Zofingen | 357 |

| | | |
|-------------------------------------|--|------------|
| Veranstaltungs- berichte | <i>Heinz Wyss</i> Jahresversammlung der SKDL, 2.-4.9.1993 in Tramelan | 360 |
| | <i>Victor Abt</i> Teacher Training and Values Education. 18. Jahres- konferenz der ATEE, 5.-9.9.1993 in Lissabon | 363 |
| | <i>Peter Metz</i> Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. Tagung an der HPL, 6.9.1993 in Zofingen | 366 |
| | <i>Hans Müller</i> LSEB-Tagung, 10./11.9.1993 in Basel | 367 |
| | Studienwoche der Schweizer Mittelschullehrer, 1.-8.10.1993 in Davos | 369 |
| Buchbesprechungen | <i>Michael Fuchs</i> HINTZ, Dieter, POEPEL, Karl Gerhard & REKUS, Jürgen (1992) Neuse schulpädagogisches Wörterbuch | 370 |
| | <i>Christine Hofer</i> GLUMPLER, Edith (Hrsg.) (1992) Mädchenbildung - Frauenbildung | 371 |
| | <i>Carlo Jenzer</i> METZ, Peter (1992) Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform | 373 |
| | <i>Heinz Wyss</i> TRIER, Uri Peter (1993) Streifzüge in der Bildungslandschaft | 375 |
| | <i>Vreni Schenkel</i> PALLASCH, Waldemar, MUTZEK, Wolfgang & REIMERS, Heino (1992) Beratung - Training - Supervision | 377 |
| | <i>Daniel Adank</i> GONON, Philipp (1992) Arbeitsschule und Qualifikation: Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation | 377 |
| | <i>Bruno Krapf</i> Über die Gültigkeit von Stundenstrukturen und Pädagogik in der Postmoderne / Replik | 380 |
| Neuerscheinungen | aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung | 383 |
| Zeitschriftenspiegel | | 385 |
| Veranstaltungs- kalender | Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse | 388 |
| Kurznachrichten | | 390 |
| SGL-Teil | Brief des Präsidenten | 395 |
| | SGL-Mitgliederversammlung 1993/Traktandenliste | 396 |
| Autorinnen und Autoren | Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer | Umschlag D |

Editorial

Schwerpunkte im vorliegenden Heft sind *Formen und Themen der Fort- und Weiterbildung*. Dabei richten wir das Augenmerk auf einen bis anhin noch kaum systematisch bearbeiteten Bereich, die *Langzeitfortbildung*.

Um uns einen Überblick über die in der Lehrerfortbildung der deutschsprachigen Schweiz verwendeten Formen der Langzeitfortbildung und deren Themen zu verschaffen, führten wir, *Peter Füglistler* und *Bruno Achermann*, im Sommer 1993 bei allen uns bekannten Kursleitungen eine *Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz* durch¹. Wir erbaten nebst allgemeinen Informationen über Träger und Adressatenkreis, Struktur und Dauer der Kurse, den Angaben über Kursleitung und zu den Kurskosten und deren Finanzierung auch Auskünfte über die bildungstheoretischen Hintergründe und pädagogischen Leitideen und stellten Fragen zur Evaluation der Kurse. Wir erhielten zwar von allen elf befragten Institutionen bereitwillig Auskunft, mussten aber feststellen, dass nicht nur unsere Kolleginnen und Kollegen, sondern wir selbst als Leiter von Fortbildungskursen auf die eine und andere unserer Fragen keine schlüssige Antwort geben konnten. - Oder könnten Sie als auf Antrieb sagen, welches die Leitideen und was der theoretische Hintergrund Ihrer Bildungsarbeit im Bereich der Lehrerbildung sind? Und würden Sie Fragen zur Evaluation Ihres eigenen Lehrens und Lernens standhalten oder nicht doch lieber ausweichen wollen?... Und dennoch: Fragen über Sinn und Zweck, über Ziel und Wirkung sind unerlässlich, wenn wir die Bildungsarbeit von einer ständigen Überprüfung nicht ausschliessen und sie damit einer kritischen Evaluation entziehen wollen. Gerade so zeitintensive, arbeits- und mittelaufwendige Institutionen wie Langzeitfortbildungskurse müssen sich derartige Fragen gefallen lassen, und sie sind von den eigenen Projekt- und Kursleitern selber immer wieder in Frage zu stellen, wenn die Kursprojekte sich zu erprobten Kurskonzepten weiterentwickeln und sich schliesslich als Fort- und Weiterbildungskurse bewähren sollen. Schliesslich bedarf Evaluation einer gewissen Öffentlichkeit, dies im Sinne des sich Öffnens und des Offenlegens. Beidem liegt die Neugier des Forschenden zu Grunde: er schaut sich um und gewährt Einblick in sein eigenes Tun; er stellt Fragen und lässt sich selbst befragen. Dies wollte unsere Befragung in erster Linie bezwecken. Bei den befragten Kursleitungen hat sie den Wunsch zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und eine erste Willensbekundung zur Kooperation ausgelöst. Die Kursleiterinnen und Kursleiter werden sich demnächst zu einer Arbeitstagung zusammenfinden. Vielleicht gibt es später in dieser Zeitschrift darüber zu berichten und inhaltlich mehr zu sagen als aus den spröden Daten einer schriftlichen Erhebung herauszulesen ist. Wenn wir hier dennoch grosse Teile der Befragung publizieren, so deshalb, weil sie eine Art "Fundgrube" darstellt, in der Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, "Materialien" finden können, die - sei es in Form der Frage, sei es als Antwort - Anlass und Anstoss geben, im Kontrast zur Langzeitfortbildung die eigene Bildungsarbeit zu "hinterfragen". Hiezu möchte die Lektüre dieses Heftes anregen.

Die aus dem Bereich der Langzeitfortbildung erhobenen Daten werden ergänzt und illustriert durch Kurzdarstellungen ausgewählter Kurse bzw. Kursprojekte. Auf unsere Einladung, zentrale Themen aus der aktuellen Kurs- und Projektarbeit darzustellen,

¹ Der Fragebogen ist in enger Zusammenarbeit mit *Bruno Achermann*, Leiter des Luzerner Trimesterkurses, entstanden. Bei der Aufbereitung der Daten und der formalen Gestaltung der Druckvorlage und der damit verbundenen aufwendigen Schreibarbeit unterstützte ihn Frau *Annelies Lötscher-Kobler* vom Sekretariat LFB/LU. An beide richtet sich unser Dank für die kompetente und engagierte Mitarbeit. An dieser Stelle danken wir auch allen, die - trotz der knapp bemessenen Zeit und für manche während ihrer Ferien - den Fragebogen fristgerecht zurückgesandt und die hier abgedruckten Daten kurzfristig kontrolliert und teilweise noch ergänzt haben.

erhielten wir drei Beiträge. Die drei Autoren, die zugleich Leiter von Langzeitkursen sind, schreiben alle aus der Sicht eines "theoriegeleiteten Praktikers". Das heisst: im Vordergrund ihrer Arbeit steht ein kurspraktisches Anliegen, aus dem heraus sie die ihnen wichtigen und verfügbaren theoretischen Konzepte der Lern- und Sozialpsychologie, der Evaluationstheorie, der Organisationsentwicklung u. a. befragen und zu Rate ziehen. Man wird unschwer feststellen können, dass hier eher bruchstückhafte Baumaterialien als bereits aufeinander abgestimmte Elemente eines Gesamtkonzepts "Langzeitfortbildung" dargestellt werden. So die Beiträge von *Arnold Wyrsch* über den Aargauer Projektkurs "Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung", von *Rudolf Hugi* über den Berner Langzeitkurs 2 "Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule" und von *Hans Joss* über ein im Rahmen der Berner Semesterkurse konsequent verfolgtes Anliegen: "Unterricht evaluieren - Schule entwickeln". Diese drei Darstellungen ergänzen wir mit einem Beitrag des ehemaligen Leiters des Luzerner Trimesterkurses, *Rudolf Gerber*, über "Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung". Allein ein erster Blick auf die erwähnten Titel zeigt, wie breit das Spektrum der mit der Langzeitfortbildung verbundenen Konzepte, Programmpunkte und Zielvorstellungen ist.

In den erwähnten Beiträgen zur Langzeitfortbildung tauchen wiederholt die heute auch im Bereich der Bildungsarbeit verwendeten Konzepte der Supervision, der Organisations- bzw. Schulentwicklung auf. Was ist darunter zu verstehen? Und was kann ihr Beitrag für eine gute Schule sein? Wir nahmen das Angebot zweier im Bereich der Supervision und der Organisationsentwicklung ausgewiesener Fachleute zur Klärung dieser Begriffe gerne an. *Gerhard Fatzer* zeigt im ersten der beiden Beiträge die Möglichkeiten und Grenzen von "Schulentwicklung als Organisationsentwicklung" auf. In einem zweiten weiterführenden Artikel, verfasst zusammen mit *Peter Hinzen*, "Supervision, Teamentwicklung und Organisationsberatung als Mittel zur Lehrerfortbildung", wird eine Klärung des Begriffs 'Supervision' vorgenommen. Die beiden Autoren zeigen sodann, wie sich die verschiedenen Formen von Supervision als Formen der Organisationsentwicklung verstehen lassen und als Mittel der Lehrerfortbildung eingesetzt werden können.

Im Sinne eines praxisorientierten Beitrags berichtet *Johannes Gruntz-Stoll* unter dem (einem gleichnamigen Buch von Elmar Osswald entliehenen) Titel "Gemeinsam statt einsam" über Erfahrungen, beobachtete Entwicklungen und vermutete Wirkungen im Zusammenhang mit dem 'Problem-orientierten Training' (nach Pallasch u. a.) im Rahmen des Diplomstudiums am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern in Biel.

Im weitesten Sinn dem Schwerpunktthema der Fort- und Weiterbildung zuzuordnen ist schliesslich der Beitrag "Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben". *Rudolf Messner* zeigt darin - zunächst an drei Beispielen lesebiographischer Berichte - "wie tief sich Lesen in das Bewusstsein von Menschen eingraben und mit wichtigen Phasen ihrer Selbstverwirklichung verschmelzen kann". Wie solche als 'Lesebiographien' bezeichnete Lese-Erfahrungsberichte "Wege der Selbstvergewisserung und der Bildung" sein können, geht in eindrucklicher Weise hervor aus Hans Ruedi Eglis Leseaufzeichnungen zu Rainer Maria Rilke, woraus Originalauszüge wiedergegeben werden. In diesen authentischen Texten entfaltet sich eine Lesebiographie zur Lehrer-Autobiographie. Mit der von Rudolf Messner kompetent und respektvoll kommentierten Veröffentlichung dieser Texte setzt der Autor seinem langjährigen geschätzten Gesprächspartner *Hans Ruedi Egli* - zwei Jahre nach dem Tod des Berner Seminarlehrers - zugleich ein freundschaftliches Zeichen der Erinnerung an einen "leidenschaftlichen Leser und literarischen Menschen" (vgl. BzL 1/92, 122) - an einen Lehrerbildner, dürfen wir beifügen, der sich zeitlebens durch Lesen fort- und weitergebildet hat.

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Heinz Wyss

Langzeitfortbildung - "intensiv" und "innovativ"?

Zur Befragung eines Kursangebots der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen

Peter Füglistner

Dieser einleitende Artikel zum Schwerpunkt "Langzeitfortbildung" ist im Sinne eines Vorspanns zur nachfolgend publizierten Fragebogenerhebung und den Einzelbeiträgen aus der aktuellen Kursarbeit gedacht. Es wird zunächst der Begriff 'Bildungsurlaub' als ein Angebot der Lehrerfort- und -weiterbildung umschrieben und dann eine Blickrichtung zur kritischen Befragung der "Intensivfortbildung" ange-regt.

Bildungsurlaub: von aussen betrachtet

Nebst den zahlreichen Fortbildungskursen, die in den Kantonen und Regionen jährlich in einer schier unüberschaubaren Anzahl und thematischen Vielfalt angeboten werden, gibt es schon seit Jahren vereinzelte Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen, die sich für eine längere Zeit von ihren Unterrichtsverpflichtungen beurlauben oder teilweise entlasten können. So bietet beispielsweise der Kanton Aargau seit 1973 an seiner Lehramtsschule einen Semesterkurs an, der bis heute von über tausend Volksschullehrern und -lehrerinnen besucht wurde. Ebenfalls eine längere Tradition haben die Berner Semesterkurse (seit 1979) und die Zürcher Intensivfortbildung (seit 1982) für Volksschullehrer und -lehrerinnen sowie Kindergärtnerinnen. Andere Kantone (BL, BS, LU) und Regionen (EDK-Ost) und Institutionen (Kantonales Amt für Berufsbildung Zürich, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik) haben Ende der achtziger Jahre und zu Beginn dieses Jahrzehnts Langzeitkurse eingerichtet, in der Regel zuerst als Pilot- bzw. Projektkurse. Sie befolgen damit eine Empfehlung der *Projektgruppe Lehrerfortbildung der EDK*, die in ihrem 1991 veröffentlichten "Schlussbericht Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO)" u.a. anregt, "gestaltete Bildungsurlaube in Form von Vollzeitkursen¹" (a.a.O.,27) anzubieten. Zweck und Berechtigung von Bildungsurlauben umschreibt der erwähnte EDK-Bericht (1991, 26) wie folgt:

"Der Bildungsurlaub gewährt den Lehrpersonen eine Unterrichtsfreistellung über längere Zeit und gibt den Beurlaubten die Möglichkeit zu konzentrierter Bildungsarbeit in fachlichen, pädagogischen, didaktischen, allgemeinbildenden und persönlichen Bereichen.

Die Beurlaubung von den beruflichen Pflichten ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern einerseits, ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen und Haltungen zu überdenken und für ihre weitere Tätigkeit fruchtbar zu machen, und gibt ihnen andererseits die Gelegenheit, in neue Bereiche einzudringen und ihre Kenntnisse zu vertiefen. Ein Rhythmuswechsel hat zudem eine regenerierende Wirkung und gibt den Beurlaubten die Möglichkeit, auf Distanz zu gehen und Energie für einen neuen Anlauf zu tanken. All diese Gründe tragen zur Steigerung der Wirkungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf bei.

(...) Der Bildungsurlaub soll (...) den Lehrkräften auch ermöglichen, ausserhalb des Schulbereichs Erfahrungen zu sammeln, z.B. in Form von Mitarbeit in der Wirtschaft, im Dienstleistungssektor und in sozialen Betrieben."

¹ Anstelle von *Vollzeitkurs* werden auch die Bezeichnungen *Langzeitkurs*, *Semester-Trimester-* oder *Quartalskurs* sowie *Intensivkurs* verwendet. Allen gemeinsam ist, dass die Kursteilnehmer für *längere Zeit* vom Unterrichten beurlaubt sind.

Die Bezeichnung "Bildungsurlaub" spielt auf die für eine Vollzeitfortbildung erforderliche Rahmenbedingung der "Unterrichtsfreistellung" an; "Intensivfortbildung" dagegen orientiert sich stärker an der Vorstellung einer "konzentrierten Bildungsarbeit" und setzt den Akzent auf Intensität und Konzentration des Studiums. In der Forderung nach "Beurlaubung von beruflichen Pflichten", quantitativ bestimmt durch die hierfür vorgesehene Zeitspanne (Semester, Trimester oder Quartal), ist die Befreiung *von* etwas und damit der gewonnene Freiraum relativ klar definiert. (Einzelne Veranstalter legen den Kursteilnehmern nahe, für die Dauer des Besuchs der Intensivfortbildung überdies auf die Ausübung von Nebenbeschäftigungen wie Behördentätigkeit, Mitarbeit in Kommissionen u.a. zu verzichten; vgl. Punkt 3.3 unserer Befragung.)

Die *inhaltliche* Beschreibung des durch die Beurlaubung von der Unterrichtstätigkeit gewonnenen Freiraumes und die *methodische* Gestaltung des Bildungsurlaubs lassen im Rahmen von Langzeitkursen einen grossen Spielraum offen. Schon ein kurzer Blick in die Beiträge zur Langzeitfortbildung in diesem Heft zeigt, wie breit das Spektrum der mit diesem Fort- und Weiterbildungsangebot verbundenen Konzepte, Programmpunkte und Zielvorstellungen ist. Die Spannweite erstreckt sich von der Persönlichkeitsbildung bis zur Schulentwicklung, von der Didaktik über neue Lernkulturen zur Erlebnispädagogik, von der klar strukturierten Programmvorgabe bis zum individuell vereinbarten Studienprogramm. Dem Aussenstehenden mag es scheinen, als ob unter dem Etikett der Langzeitfortbildung alles verpackt (und manches versteckt) werden könne, was in einem seriös lernzielorientierten Ausbildungsprogramm keinen Platz hat oder bewusst ausgeschlossen wird. Ist die Bezeichnung "Intensivfortbildung" vielleicht ein Deckmantel, womit Intensität des Lernens vorgetäuscht wird, wo privilegierte "Bildungsurlauber" nach Lust und Laune sich in selbst arrangierten Lernparks ergehen und einem "Lernen in Freiheit" frönen können, das sich zu nichts verpflichtet fühlt?..

Langzeitfortbildung: von innen beleuchtet

Sind schon Lehrerbildung und -fortbildung wegen ihrer Mittlerstellung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und dem eigenständigen Bildungsauftrag ein hoch sensibler Bereich, der auf soziale Veränderungen und die entsprechenden kollektiven und individuellen Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse angemessen reagieren *und* ungerechtfertigten Ansprüchen standhalten muss, ist es umso mehr die Institution der *Langzeitfortbildung*: einerseits soll sie die Lehrkräfte "regenerieren" und so indirekt zur Erneuerung und Entwicklung der Schule beitragen und andererseits die Fortbildungsinteressen der Lehrpersonen in den "allgemeinbildenden und persönlichen Bereichen" wahren und gleichzeitig deren legitimes Bedürfnis, im *Bildungsurlaub* "auf Distanz zu gehen", respektieren. Dabei sollen das Erscheinungsbild der Langzeitkurse attraktiv und die Aussensicht (und das davon beeinflusste Wohlwollen der bewilligenden und finanzierenden Instanzen) unverstellt sein.

Für die verantwortlichen Leiterinnen und Leiter, die mit Konzeptentwicklungen von Langzeitkursen betraut und in der Regel gleichzeitig für deren programmgemässe Organisation und Durchführung verantwortlich sind, ist eine kritische Beleuchtung des Unternehmens von *innen* ein nicht minder wichtiges Anliegen. Dieser *Innensicht* der Langzeitfortbildung möchten wir durch die Fragen und die (teilweise ausgewählten) Antworten der nachfolgend in zwei Teilen wiedergegebenen "Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz" eine gezielte Blickrichtung geben in der Absicht, damit zu einer fundierten Auseinandersetzung mit zentralen Themen und Fragen der Lehrerfort- und -weiterbildung anzuregen.

Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz

Fragen und Antworten

Bearbeitung: Bruno Achermann und Peter Füglistler

Bei der Ausführung des von der BzL-Redaktion ursprünglich geplanten Übersichtsartikels stellte sich heraus, dass für eine verlässliche Darstellung der in der deutschsprachigen Schweiz angebotenen Langzeitkurse die Informationen fehlten und von den betreffenden Institutionen erst erfragt werden mussten. Aus den Anfragen und Rückfragen ergab sich schliesslich eine Befragung aller uns namentlich bekannten Kursleitungen (Sommer 1993). Möglicherweise sind die im Fragebogen aufgeführten Kurse nicht vollzählig. Sicher sind die Daten unvollständig, teilweise rudimentär und ergänzungs- bzw. interpretationsbedürftig. Sie bieten aber trotz ihrer vorläufigen Geltung einen ersten Anhaltspunkt für die Darstellung und Diskussion eines bedeutsamen und entwicklungssträchtigen Kursangebots der Lehrerfort- und -weiterbildung.

1. Allgemeine Angaben

1.1 Wer ist der Träger/Veranstalter der Langzeitfortbildung?

- AG, D Kanton Aargau: Didaktikum
- AG, L Kanton Aargau: Lehramtsschule
- BE, L, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Zentralstelle für Lehrerinnen- und
- BE, S Lehrerfortbildung
- BL Kanton Basel-Land, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
- BS Kanton Basel-Stadt, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung (ULEF)
- EDK, O EDK-Ost (ohne Zürich): Appenzell A.Rh. Appenzell I.Rh., Glarus, Graubünden, Schaffhausen, St.Gallen, Thurgau; Fürstentum Liechtenstein
- LU Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
- ZH, P Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pestalozzianum und Zürcher Kantonaler Lehrerverein
- ZH, BB Kanton Zürich, Amt für Berufsbildung
- SIBP BIGA, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)

1.2 Wer ist der verantwortliche Leiter/die Leiterin des Kurses? (Anschrift)

- AG, D Arnold Wyrsh, lic.phil., Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau
- AG, L Dr. Matthias Bruppacher, Schloss Liebegg, 5722 Gränichen
- BE, L Dr. Rolf Hugli, Zentralstelle LFB, Lerbermatt, 3098 Köniz
- BE, S Dr. Hans Joss, & Claudine Kunz (bis 31.7.94), Zentralstelle LFB, Lerbermatt, 3098 Köniz
- BL Jürg Keilwerth, LFBL, Postfach 300, 4410 Liestal
- BS Elmar Osswald, ULEF, Claragraben 121, 4005 Basel
- EDK, O Dr. Ruedi Stambach, Intensivfortbildung der EDK-Ost, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach

- LU Bruno Achermann, dipl. päd. psych., LFB/LU, Dammstrasse 6, 6003 Luzern
- ZH, P Dr. Ida Schädelin, Pestalozzianum Zürich, Intensivfortbildung, Postfach, 8035 Zürich
- ZH, BB Dr. M. Zimmermann, LFB. Tösstalstr. 37, 8400 Winterthur
- SIBP Walter Leist, Projektleiter, & Dr. Peter Füglistler, Kursleiter, SIBP, Kirchlin-dachstrasse 79, 3052 Zollikofen

1.3 Wie lautet die offizielle Bezeichnung des Kurses?

- AG, D Projektkurs für Bezirks- und Kantonsschullehrerinnen und -lehrer
- AG, L Zwei Kurstypen parallel: a) Semesterkurs, b) Projektkurs
- BE, L Langzeitkurs2. Eine Langzeitfortbildung in den Bereichen Lernen, Schule und Persönlichkeit
- BE, S Semesterkurse für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern
- BL Intensivfortbildung - Semesterkurs
- BS Arbeitsplatzbezogenes Pädagogisches Trainingsprogramm (APT)
- EDK, O Intensivfortbildung der EDK-Ost
- LU Trimesterkurs Luzern
- ZH, P Intensivfortbildung für Volksschullehrer und Kindergärtnerinnen des Kan-ton Zürich
- ZH, BB Intensivfortbildung für Berufsschullehrer
- SIBP Semesterkurse für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer: Kurs A: Zusatzqualifikation, Kurs B: Reflexion

1.4 An welchen Adressatenkreis richtet sich das Kursangebot?

- AG, D Bezirks- und Kantonsschullehrerinnen und -lehrer
- AG, L Alle Lehrkräfte der Volksschule (1.-9. Schuljahr) aller Stufen, Typen, Fachbereiche
- BE, L Urlaubsberechtigte Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und aller Schultypen
- BE, S Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer der Primar- und Sekundarschulen (inkl. Fachlehrpersonen)
- BL Lehrerinnen und Lehrer sämtlicher Schularten und -stufen (Kindergarten, Primar-, Real-, Sekundarschule, Gymnasien)
- BS Schul(haus)kollegien bzw. Teilkollegien aller Stufen (KG-Gym)
- EDK, O Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen der Volksschule (inkl. Handarbeit/ Hauswirtschaft) sowie des Kindergartens
- LU Alle Lehrpersonen der Volksschule: 1.-9. Schuljahr, inkl. Fachlehrpersonen und Kindergärtnerinnen
- ZH, P Lehrkräfte der Volksschule (inkl. Handarbeits- und Haushaltungslehrerinnen) sowie Kindergärtnerinnen
- ZH, BB Berufsschullehrerschaft
- SIBP Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen der allgemeinbildenden und fachkundlichen Richtung der (deutschsprachigen) Schweiz

1.4.1 Gibt es Alterslimiten?

- AG, D Höchstalter 60 Jahre
- AG, L Höchstalter 60 Jahre
- BE, L Frühestens nach 10 Jahren Berufstätigkeit (in Erwägung: 8 Jahre)

| | |
|--------|--|
| BE, S | Spätestens 10 Jahre vor der Pensionierung (in Erwägung: 8 Jahre) |
| BL | Ab 30 Jahren bis 55 Jahre |
| BS | Nein |
| EDK, O | Gegeben durch die verschiedenen Verordnungen der beteiligten Kantone über den Bildungsurlaub, d.h. unterschiedlich |
| LU | Mindestens 10 Dienstjahre, d.h. zwischen 31 und 59 (Frauen) bzw. 62 (Männer) Jahren (vgl. 1.12.3.) |
| ZH, P | Nach unten: mindestens 10 Jahre im Schuldienst, nach oben: keine |
| ZH, BB | Höchstalter 59 Jahre; nach unten: mind. 8 Jahre Schuldienst |
| SIBP | Nicht begrenzt (liegt in der Kompetenz der Schulleitungen) |

1.4.2 Wie ist die Kursgruppe in der Regel zusammengesetzt? (Altersstruktur, Geschlecht. Lehrer/innen-Kategorien bzw. Schulstufen: durchmischt oder homogen)

| | |
|--------|---|
| AG, D | Ab ca. 35 Jahre durchmischt, mehrheitlich Männer, Bezirks- und Kantonschule |
| AG, L | Altersbandbreite: 30-60, Geschlechter: 1/4 weiblich, 3/4 männlich, Durchmischung nach Stufen und Typen |
| BE, L | Altersstruktur: 35-55 jähig; Kursprinzip: gute Durchmischung nach Geschlecht und Schulstufe; faktisch: weniger Frauen als Männer; Stufen: Kleinklassen, Prim., Sek. und Gymnasium |
| BE, S | Altersspanne von 30-55 Jahren; 1/3 Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer, 2/3 übrige Lehrerinnen- und Lehrer-Kategorien |
| BL | Altersstruktur: ca. 45-52 Jahre; Geschlecht: mindestens 80% männlich, Primar-, Real-, Sekundarstufe |
| BS | In der Regel Alter und Geschlecht durchmischt; Schulstufe: z.T. homogen, z.T. heterogen |
| EDK, O | Altersstruktur: 40-60 Jahre; Geschlecht: 10-20% weiblich, 80-90% männlich; 15% Unterstufe, 40% Mittelstufe, 45% Oberstufe |
| LU | Altersstruktur: In vielen grösseren Gemeinden meldeten sich bisher Lehrpersonen dem Dienstaltes entlang; es gibt so etwas wie ein "Hinten-Anstehen". Dies beeinflusste die Gruppenzusammensetzung ungünstig: sehr wenige Frauen, wenige junge Kolleginnen und Kollegen (vgl. 1.12). Geschlecht: ca. 80% Männer, ca. 20% Frauen; Alter: Grossteil zwischen 40 und 55 Jahren; Stufen: ein Kurs pro Jahr: alle Stufen, ein Kurs: KG bis 6. Schuljahr, inkl. Fachlehrpersonen |
| ZH, P | Je nach Kurstyp: durchmischt, d.h. Lehrkräfte aller Stufen, heterogen bzw. homogen, d.h. Lehrkräfte einer bestimmten Stufe. |
| ZH, BB | 3/4 Männer ab ca. 40 Jahren; 1/4 KV-Lehrkräfte, 3/4 Lehrkräfte gewerblich-industrieller BS (alle Fachrichtungen) |
| SIBP | Lehrkräfte allgemeinbildender und fachkundlicher Richtung; Alter: 37-60 Jahre; Geschlecht: 42 Männer und 1 Frau (98% bzw. 2%) |

1.4.3 Gibt es Kursplätze für "Gäste"? (welche, wieviele, Bedingungen)

| | |
|-------|---|
| AG, D | Evtl. 1 bis 2 Plätze für PraktikantIn / Gäste aus dem Osten |
| AG, L | Pro Kursgruppe (15 bis 20 Plätze) bei voller Belegung höchstens zwei Plätze für Lehrkräfte aus anderen Kantonen. Bedingungen: - Gleiche Zulassungsvoraussetzungen wie für AG-Lehrkräfte, - Kursgeld gemäss Schulabkommen NWEDK (ca. Fr. 6'000.--) |
| BE, L | Keine |
| BE, S | 1 aus Kt. Thurgau, 2 Tn aus Tschechien |

- BL Nein, in Diskussion
 BS Ja
 EDK, O Maximal 2. Vergabe durch Kommission LFB oder EDK-Ost in der Regel unter Kostenverrechnung an delegierenden Kanton (z.B. SZ)
 LU Z.Z. sind vier Plätze für Lehrpersonen aus dem Kanton Zug reserviert. Weitere Zentralschweizer Kantone (SZ, OW, UR) möchten ein Kontingent im Luzerner Trimesterkurs erhalten. Die Verhandlungen sind nicht abgeschlossen (September 1993).
 ZH, P Pro Kurs haben jeweils zwei Lehrkräfte aus andern Kantonen die Möglichkeit, einen Intensivfortbildungskurs zu besuchen. Die Aufnahmebedingungen sind dieselben.
 ZH, BB Nein
 SIBP Einzelne Kursplätze für "Hörer", d.h. für Lehrpersonen, die sich nicht für ein ganzes Semester von ihrer Unterrichtsverpflichtung freistellen lassen können.

1.5 Leitideen des Kurses

1.5.1 Welches sind die zentralen "Botschaften", die im Kurs vermittelt, welches die wichtigen Erfahrungen, die im Kurs gemacht werden sollen?

- AG, D¹ Die Tn planen das Kursprogramm mit. Sie erfahren im Kurs die Fruchtbarkeit des gemeinsamen Planens und des gegenseitigen fachlichen Gedankenaustauschs. Sie erweitern und festigen ihre didaktische und pädagogische Kompetenz und vertiefen ihr Fachwissen. Sie haben Gelegenheit, ihre Persönlichkeit zu reflektieren und zu stärken. Sie erhalten Impulse für die Schulentwicklung und zur Verbesserung des Schulalltags.
- AG, L Tn geben sich Rechenschaft über ihre Lehrerfahrung, ihr Schul- und Unterrichtsverständnis, ihr Rollenverständnis als Lehrperson; sie setzen sich auseinander mit Gegebenheiten und Entwicklungstendenzen des heutigen Schulalltags, erfahren sich als Lernende und reflektieren diese Erfahrung; sie machen intensive Erfahrungen in sachbezogener Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, klären ihre Einstellungen dazu und erweitern ihre einschlägigen Voraussetzungen; sie klären, festigen und erweitern ihre berufliche Kompetenz in personaler, sozialer, fachlicher und didaktischer Hinsicht.
- BE, L¹ Die Ausdifferenzierung der eigenen Bewusstheit der Tn unter pädagogischen, didaktischen und psychologischen Aspekten betrachten wir als Ziel unserer Kursarbeit. Das Aktualisieren, Strukturieren und Darstellen des eigenen Wissens, wie auch die anschliessende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Partnern, dies wählen wir als Methode. - Dieses Lernen ist unabdingbar mit der eigenen Lerngeschichte und der eigenen Persönlichkeit des Tn verbunden. Die Tn erreichen deshalb mehr Bewusstheit über sich selbst, ein ausdifferenzierteres Alltagswissen über das pädagogische Berufsfeld und werden dadurch fähig, konkrete Schritte zur Veränderung der eigenen Praxis zu tun.
- BE, S¹ 'Praticienne-chercheuse', 'praticien-chercheur': In der Kursarbeit gehen wir davon aus, dass jede Lehrkraft 'Praktiker' und 'Theoretiker' zugleich ist. Die Trennung zwischen 'Theorie' und 'Praxis' versuchen wir aufzuheben, indem wir aufzeigen, wie Tn z.B. Unterrichtsformen einzeln oder gemeinsam weiterentwickeln können, z.B. in Richtung individualisierender und gemeinschaftsfördernder Lernangebote. Grundsatz der *Gründlichkeit*, der *Qualität*: Kein Stoffdruck. Wenig Inhalte, diese dafür gründlich und sorgfältig aus

¹ Weitere Erläuterungen zum Kurskonzept finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Arnold Wyrsch, Rolf Hugi und Hans Joss in diesem Heft.

verschiedenen Blickrichtungen bearbeiten. Grundsatz der *Selbständigkeit*: 'Nur der Täter lernt' (F. Nietzsche). Grundsatz der *Reflexion*: In regelmässigen Zeitabständen wird das persönliche Verhalten (Teilnehmerinnen / Teilnehmer und Kursleiterinnen / Kursleiter) und das Verhalten der Gruppe reflektiert, auf der Beziehungs- und der Inhaltsebene. Grundsatz der *Kongruenz*: Kursinhalte und Arbeitsformen sollten übereinstimmen (z.B. 'Eigenverantwortliches Lernen' sollte nicht Schlagwort für den eigenen Unterricht nach dem Kurs bleiben, sondern von jedem Teilnehmer während dem Kurs erlebt werden können). *Arbeitsvereinbarungen / Arbeitsverträge*: Arbeitsverträge sind ein wichtiges Arbeitsinstrument im Pflichtbereich. Ermutigung zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.

- BL Wissen und Können, Einstellungen und Verhalten, berufliche Tätigkeit aus Distanz betrachten, Kontakte mit der ausserschulischen Welt
- BS Gemeinsam statt einsam; Führungsschulung, wer führt, muss führen wollen, wer führen will, muss mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen können.
- EDK, O Die Intensivfortbildung bietet die Chance, nach einer längeren Zeit der Berufsaktivität sich mit seiner Tätigkeit kritisch auseinanderzusetzen, berufliche Kompetenzen weiterzuentwickeln und sich zusammen mit Kolleginnen und Kollegen beruflich und persönlich weiterzubilden.
- LU Lehrpersonen sollen ihren persönlichen Standort, ihre eigene Rolle, die institutionellen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen klarer sehen, ihre Bedürfnisse besser und genauer erkennen, eigene Ziele formulieren und für das Erreichen der Ziele (bezogen auf sich selbst, auf die soziale Umgebung und die Berufspraxis) selber etwas tun. - Das Leitungsteam und die Gruppe unterstützen, fördern und begleiten die Lehrpersonen in ihrem Bestreben.
- ZH, P *Typ A* (für alle Lehrkräfte) allgemeinbildend: Die schwerpunktmässige Zielsetzung dieses Typs ist die Förderung und Festigung der Lehrerpersönlichkeit.
Typ B (für Lehrkräfte einer bestimmten Stufe): Die inhaltliche Zielsetzung ist eine unterrichts- und praxisbezogene Erneuerung des pädagogischen und didaktischen Wissens und Könnens.
- ZH, BB Gruppenerlebnis, Neues erleben, Didaktik / Methodik; Aussteigen für drei Monate.
- SIBP Lehrpersonen, die im Rahmen des Semesterkurses ihren Bildungsurlaub gestalten, sollen Gelegenheit und Anleitung erhalten, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen und begleitet von Fachpersonen sich den Bedürfnissen und individuellen Interessen entsprechend fachlich und persönlich weiterzubilden, das eigene Lernen zu reflektieren und die pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten zu erweitern. Der *Semesterkurs "Reflexion"* will überdies Raum bieten, innerhalb einer Kursgruppe sich mit der individuellen Standortbestimmung und einer persönlichen und ggf. beruflichen Neuorientierung auseinanderzusetzen. In der zeitlich vorgelagerten Vorbereitung werden die individuellen Bildungsbedürfnisse der Tn und die institutionell bedingten Ausbildungsziele geklärt, die inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt und mögliche Lernwege vereinbart.

1.5.2 Welches ist der theoretische Hintergrund des Konzepts?

- AG, D² Task Force-Gruppe, Organisationsentwicklung - Schulentwicklung
 AG, L Menschenbild und Lernverständnis der Humanistischen Psychologie; Reziprozität von Lehren und Lernen; Gleichwertigkeit von Beziehungs- und Sachorientierung in schulischen Lernprozessen; Exemplarische Gestaltung der Lernprozesse in der Fortbildung
- BE, L² Wissen für komplexe Sachverhalte, wie das Unterrichten, bildet sich in einem längerdauernden und aktiven Auseinandersetzungsprozess mit den aktuellen Fragen des Kursteilnehmers bzw. der Kursteilnehmerin.
 Lerntheoretische Basis: Das vorhandene Wissen, das Alltagswissen, stellt die Basis unseres Handelns dar. Wir arbeiten an der Weiterentwicklung, d.h. Ausdifferenzierung dieses Alltagswissens. Wir nutzen dazu das breite Alltagswissen der Kursgruppe. Wir ziehen auch Literatur und Experten bei. Die Kursleitung begleitet alle Prozesse. In den Retraitewochen arbeiten wir u.a. mit Instrumenten der Ausdruckspädagogik, der Gestalttherapie, der Intuition. Selbsterfahrung steht daselbst im Vordergrund.
- BE, S² Gesetzlicher Auftrag der Volksschule: Beitrag leisten zur Mündigkeit Heranwachsender. Je nach Fragestellungen und Bedürfnissen der Tn kommen unterschiedliche theoretische Konzepte zum Tragen.
- BL "Eingeschliffene Verhaltensweisen" sollen nachhaltig verändert und neue Anforderungen verarbeitet werden. Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer gerät in immer stärkeres Spannungsfeld unterschiedlichster Bedürfnisse: Schülerinnen / Schüler, System Schule, Wirtschaft, Gesellschaft, Staat: rascher Wandel der Normen.
- BS Themenzentrierte Interaktion (TZI)
- EDK, O Intensivfortbildungskurse sind berufliche Fortbildungsveranstaltungen im Sinne rekurrenter Bildung. Sie sind inhaltlich auf die Bedürfnisse erfahrener Lehrkräfte ausgerichtet.
 Folgende Grundprinzipien sind für die Leitung und die Tn richtungsweisend: Intensivfortbildung ist freiwillig, arbeitet stufenübergreifend, ist eine Vollzeitausbildung, erwartet und fördert ein Lernen, das durch Selbstverantwortung und Eigeninitiative geprägt ist, lebt vom Geben und Nehmen, pflegt die Lernkultur.
- LU Das Konzept hat keinen klar benennbaren theoretischen Hintergrund. - Lernen wird lebendig, wenn es den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Tun anspricht, dann wenn es Sinn macht. Die Arbeit mit erfahrenen Lehrpersonen orientiert sich an folgenden Grundsätzen: Abholen und Begleiten, mehr Tiefe als Breite, im Zentrum der Arbeit stehen die Fragen und die Ressourcen der Teilnehmenden, es gibt auch Themen, die von der Kursleitung angeboten bzw. festgelegt werden. Im Kurs stehen die Person, die Gruppe und die Sach-Themen immer wieder wechselnd und aufeinander bezogen im Zentrum der Arbeit.
- ZH, P Lebensweltorientiert, selbstbestimmt, selbsttätig, formalisierte Lernangebote.
 ZH, BB siehe 1.5.1
- SIBP Lernen ist ein unverzichtbar subjektiver Prozess, liegt also in den individuellen Möglichkeiten und der Verantwortung der lernenden und sich weiterbildenden Person. Fort- und Weiterbildungsangebote sind dann lernwirksam, wenn sie der aktuellen Bedürfnislage und den Interessen der am Lehr-Lern-Prozess beteiligten Personen und Institutionen entsprechen, wenn sie aus

² Weitere Erläuterungen zum Kurskonzept finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Arnold Wyrsh, Rolf Hugi und Hans Joss in diesem Heft.

dem Erfahrungshintergrund der am Lernvorhaben Beteiligten heraus gestaltet werden, d.h. einen Bezug zur Lebenswelt und zur Lern- und Berufsbiographie haben und in den subjektiven Theorien der Tn verankert sind (didaktische Prinzipien des Abholens und Begleitens, der Berücksichtigung der Alltagstheorien). Verbindlichkeit und Wirksamkeit werden gefördert durch Massnahmen des sogenannten Kontraktlernens: durch vereinbarte Zielsetzungen, Lernbegleitung und formative Lernkontrollen (Studienvereinbarungen), und persönliche Reflexion der auf dem eignen Lernweg gemachten Erfahrungen (individuell geführtes Kursbuch).

1.5.3 Welche Leit-"Bilder" stehen für den Kurs im Vordergrund?

- AG, D³ Organisationsentwicklung und Partizipation
 AG, L Stabilisierung der Persönlichkeit (Selbstvertrauen, innere Sicherheit); Förderung einer dynamischen, differenzierten, undogmatischen Auffassung von Schule und Unterricht
- BE, L³ Der Mensch lebt und lernt als lebendiger Organismus. Jeder lebende Organismus steuert sich selbst. Jedes Individuum muss lernen, sich selbst zu steuern und sein Handeln entsprechend auszugestalten. Dies setzt voraus, dass sich jeder Mensch seines Selbst bewusst wird. Mit dieser Bewusstheit soll das alltägliche Handeln betrachtet werden. So wird es zum Spiegel des eigenen Seins und zur Erkenntnisbasis für den nächsten Schritt. Leben heisst Lernen.
- BE, S³ Entwickeln von Schul- und Unterrichtsformen, die ermöglichen, den gesetzlichen Auftrag für Schülerinnen / Schüler und Lehrkräfte erlebbar zu machen.
- BL Schulische Innovation, Reflexion, Distanz zum Alltag, Teamarbeit, erweiterte Lernformen (ELF)
- BS Innovation, Kaizen
- EDK, O Distanz zum Alltag schaffen, Reflexion, Selbstvertrauen in berufliche Arbeit stärken, Ansätze zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtes, Schulische Innovation, fachliche und persönliche Weiterbildung
- LU Zwei Schritte zurückstehen, persönlichen und schulischen Standort klären (Reflexion und Übersicht gewinnen), die individuell nächsten Schritte möglich machen, Kommunikation und Zusammenarbeit, Selbstvertrauen und Offenheit unterstützen und fördern.
- ZH, P Siehe 1.5.1.
- ZH, BB Siehe 1.5.1.
- SIBP Der *Semesterkurs A* (Zusatzqualifikation) richtet sich an Lehrpersonen, die ihre Fachkompetenz zielgerichtet erweitern oder vertiefen wollen (beispielsweise als Ausbilder/in auf der Meister- und/oder Technikerstufe oder als Lehrerin oder Lehrer im Fachbereich Informatik).
 Der *Semesterkurs B* (Reflexion) richtet sich an Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit aus Distanz betrachten wollen. Die Arbeit an der Berufsschule wird unter veränderter Perspektive reflektiert und hinterfragt. Daraus können neue Ideen hervorgehen und neue Kräfte gewonnen werden. Leitvorstellung für beide Kurse ist das "Miteinander-Unterwegssein". Studienleitung und Studienteilnehmer/innen sind Weggefährten im Lernprozess. Sie nehmen aktiv an der Kursgestaltung teil.

(Fortsetzung weiter hinten in diesem Heft)

³ Weitere Erläuterungen zum Kurskonzept finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Arnold Wyrsch, Rolf Hugi und Hans Joss in diesem Heft.

Aargau: Projektkurs am Didaktikum

Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung

Arnold Wyrsch

Im Kanton Aargau wurde im Schuljahr 1992/93 je ein erster Intensivfortbildungskurs von 20 Wochen (genannt Projektkurs) an der Lehramtsschule (LSA) und am Didaktikum (Institution für Bezirkslehrer- und Bezirkslehrerinnen-Bildung) durchgeführt. Aus der Perspektive der Kursleitung am Didaktikum wird ein Einblick ins Kurskonzept und in Erfahrungen gegeben und daraus werden Fragen abgeleitet. Es wird versucht, den Projektkurs im Feld der Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung und der Schulentwicklung zu situieren.

Der Bezirkslehrerverein des Kantons Aargau und die Leitung des Didaktikums handelten mit den politischen Behörden des Kantons die Durchführung der Projektkurse als Form des Bildungsurlaubs aus. Das Didaktikum und die Lehramtsschule erhielten den Auftrag, ab 1992/93 während drei Jahren Pilotkurse durchzuführen. Dieser Auftrag unterscheidet sich hinsichtlich Adressatenkreis. Entsprechend der spezifischen Entwicklungsgeschichte der Institute spricht die LSA vor allem die Primarlehrerschaft und das Didaktikum die Bezirks- und Kantonsschullehrerschaft an.

Die folgende Darlegung orientiert sich am ersten Projektkurs am Didaktikum. Der erste Teil gibt Einblick in den Projektkurs. Ich greife dabei auf den Erfahrungsbericht von Jürg Bauer, Kursteilnehmer und Bezirkslehrer, und auf Projektunterlagen zurück. Der Erfahrungsbericht wurde im Schulblatt Aargau/Solothurn veröffentlicht. Die herausgegriffenen Zitate sind kursiv geschrieben. Im zweiten Teil meiner Ausführungen gehe ich von Fragen aus, die sich mir im Verlauf der Kursarbeit stellten. Von daher versuche ich, den Projektkurs im begrifflichen Feld von Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung und Schulentwicklung zu vernetzen.

1. Der Projektkurs

Der Kurs gliederte sich in zwei Teile: Sechs plus vier Wochen waren am Didaktikum, dem Institut für Bezirkslehrer- und Bezirkslehrerinnen-Bildung in Aarau, zu verbringen; dazwischen konnte sich jeder Teilnehmer während zehn Wochen seinem persönlichen Projekt widmen, das vor Kursbeginn von einer Aufsichtskommission bewilligt werden musste.

Die Teilnehmer, vierzehn Bezirks- und ein Mittelschullehrer, die zwischen zehn und dreissig Jahre Unterrichtserfahrung mitbrachten, trafen sich vor Kursbeginn an sechs Halbtagen zu einer Vorbesprechung der Inhalte.

1.1 Rahmenbedingungen

Für die Ausgestaltung des individuellen Projekts (Umfang zehn Wochen) und des Kursteils wurden Rahmenbedingungen von der Kursleitung gesetzt und von der Aufsichtskommission sanktioniert.

Für das *individuelle Projekt* wurde die Auflage formuliert, dass das Lernen reflektiert werden müsse, das Projekt prozesshaft zu konzipieren sei, und dass Transferüberle-

gungen für die Berufspraxis gemacht werden sollen (vgl. Richtlinien für die Gestaltung von individuellen Fortbildungsprojekten des Didaktikums 1992). Bei Vorbereitungstreffen wurde den Kursteilnehmern gezeigt, wie ein Projekt prozesshaft anzugehen ist und wie vielfältig das Lernen in einem individuellen Projekt umschrieben werden kann. Die Teilnehmer konnten mehrmals ihre Projektpläne miteinander vergleichen. Zudem wurden auch verschiedentlich Rückmelderrunden zum Stand der Projekte eingeschaltet. Dies ermöglichte neben der Sanktion durch eine spezielle Projektkommission eine prozesshafte Evaluation der individuellen Projekte.

Der Prospekt für den Projektkurs gab für den *Kursteil* vier Kursgefässe vor: Schulgespräche, Werkstätten, Seminare und Kolloquien. Die ausgehandelten Kursinhalte wurden bei der Planung in vier Segmente aufgeteilt. Etwa 25% Kurszeit wurden der Berufsreflexion ("Eigenes Lernen", "Standortbestimmung" u.a.), 25% Innovationsfragen (wie Schülerbeurteilung, neue Methoden etc.), 20% der Allgemeinbildung (Interkulturelle Fragen, Wirtschaft, Musik, Sport) und 30% eigener Tätigkeit (Schulbesuche, Literaturstudium, Vorbereiten des eigenen Projektes, Musizieren u.a.) zugeteilt. Diese Vorgaben legten Grössenordnungen fest. Die Kursteilnehmer hatten während der Kurszeit sieben Halbtage am Kursprogramm zu partizipieren.

1.2 Kursprogramm

Das Kursprogramm hatte obligatorische Teile und Wahlangebote. Einführungs- und Schlusswoche sowie eine Blockwoche und die Seminare am Montag und Dienstag (als Blöcke aufgebaut) waren für alle verpflichtend. Zudem musste wahlweise am Mittwochnachmittag ein Seminar in Fachdidaktik besucht werden. Die übrigen Veranstaltungen konnten gewählt werden; dazu gehörten fünf Kolloquien, ein supervisorisch begleiteter Erfahrungsaustausch, Gruppen mit selbstgewählten Aktivitäten und eine Seminargruppe für Philosophie und pädagogische Texte. Ad hoc wurden einige Programmänderungen vorgenommen und einige Anlässe (z.B. zwei Kanutage) ins Programm eingebaut.

In der Einstiegswoche wurden Selbst- und Fremdwahrnehmung zum Lehrerbild erarbeitet. Dann folgte der Kurs mit den oben beschriebenen Programmgefässen. Jürg Bauer schreibt im Erfahrungsbericht: *Schon am ersten Kurstag mussten sich die Teilnehmer zum geltenden Lehrer-Image äussern, das ihrer Meinung nach das Denken einer breiten Oeffentlichkeit präge. Bereits am zweiten Kurstag waren sie alle unterwegs, um in vorbereiteten Interviews zu prüfen, ob und inwiefern ihre Selbstbeurteilung zutrifft. (...) Zu den 'brennenden Problemen', mit denen sich der Pilotkurs in mehrtägigen Seminarien auseinandersetzte, gehörten u.a. 'Interkulturelle Erziehung am Beispiel des Islams' und 'Vernetztes Denken in Schule und Wirtschaft'. Alle diese Seminarien zeichneten sich durch einen starken Realitätsbezug aus, sei es durch gezielte Betriebserkundungen, sei es durch das direkte Gespräch mit erfahrenen Wirtschafts- oder Entwicklungsfachleuten, Wissenschaftlern oder Praktikern.*

In fachdidaktischen Halbtagskursen erprobten die fünfzehn Lehrer theoretisch und praktisch neue Unterrichtsmethoden. Die Historiker unter ihnen lernten dabei beispielsweise den Werkstatt- und Projektunterricht, das Simulations- und Rollenspiel oder den Wert der Museumspädagogik so kennen, dass sie diese in ihren zukünftigen Unterricht gewinnbringend einbauen können.

In einer eigens gebildeten Interessengruppe unterrichteten sich die Mitglieder wechselseitig an je einem Halbtage. Dabei konnten 'Zeichnen für Unbegabte', 'Rechnen für Eltern', 'Bühnendeutsch für Mathelehrer' und 'Moderner Strafvollzug in Lenzburg' in authentischer Umgebung erlebt werden.

1.3 Evaluation

Unbestritten gehört heute Evaluation zu jedem Bildungsprozess. Kurt Aregger (1976, 313) fordert schon 1976: "Ausbildungsprogramme, die zur Qualifizierung von Personen der Schule eingerichtet werden, sind bezüglich ihrer tatsächlichen Wirkung zu evaluieren". Im Projektkurs wurde jede einzelne Veranstaltung immer auch von den Teilnehmern durch Feedbacks evaluiert. Am Ende des ersten Kursblocks von sechs Wochen und am Ende des Projektkurses wurde eine ausführlichere Evaluation vorgenommen. Konzeptuell setzte diese Evaluation nicht nur bei den Kursleitern oder den Themen an, sondern auch bei den Lernaktivitäten der Teilnehmer und bei der Entwicklung der Gruppe. Eine Evaluationskommission des Erziehungsdepartements hat zudem den Auftrag, die Pilotphase der Projektkurse während drei Jahren zu beobachten. Diese Kommission führt eine Evaluation mittels Interviews und Fragebogen durch. Auf diese Ergebnisse ist zu einem späteren Zeitpunkt einzugehen.

Unsere "Vorweg-Evaluation" stellte u.a. Fragen zur Synergie, zur Arbeitsintensität oder zum Arbeitstempo.

Besonders erwähnenswert ist der *Synergieeffekt*. Nachdem die ersten Treffen der Vorbereitungsphase von einigen Teilnehmern als "Schmirgeltuchphase" bezeichnet wurden, entdeckten sie immer mehr, wie fruchtbar der gegenseitige Erfahrungsaustausch ist. Bauer kann später zurecht festhalten: *Die fünfzehn Lehrer-Individuen (wurden) schon vor Kursbeginn zu einer Gemeinschaft. Und weiter: Bei dieser anspruchsvollen, aber bereichernden Arbeit lernten sie sich selber, aber auch ihre Kurskollegen in einem Umfang und einer Intimität kennen, wie sie in einem üblichen LehrerInnenkollegium wohl nie erkannt werden. Sie sind, um mit Rilke diesen Prozess zu beschreiben, 'auf einmal Brüder geworden'*. Die Entwicklung der Synergie wurde fortlaufend reflektiert und hinsichtlich Transferierbarkeit besprochen.

Klärend wirkte auch eine genauere Evaluation der *Arbeitsintensität*, die fast von allen Teilnehmern als sehr dicht beurteilt wurde. Eine feinere Untersuchung vor einem systemischen Raster zeigte, dass die Intensität nicht nur vom Quantum der Themen abhing, sondern auch von der persönlichen Involviertheit ins Thema, die gerade durch den Erfahrungsaustausch gefördert wurde.

Hinsichtlich *Arbeitstempo* wurden Modifikationen im laufenden Programm vorgenommen. Der Kurs konnte mit einer sehr positiven Stimmung und einer günstigen Beurteilung durch alle Beteiligten vor den Sommerferien abgeschlossen werden.

2. Fragen aus den Erfahrungen mit dem ersten Projektkurs

Alltägliche Meinungen wie: Lehrer seien nach einigen Berufsjahren ausgebrannt oder schulentwicklungsmüde, fand ich im Projektkurs nicht bestätigt. Ich lernte viel eher eine Gruppe "*pädagogischer Profis*" (Bauer) kennen. Auffallend war, dass sich die Kollegen vor dem Hintergrund alltäglicher strenger Schularbeit irgendwie orientierungsbedürftig zeigten und zum Teil hofften, für ihre Ausrichtung auf Schulentwicklung neue Impulse zu gestalten; andere waren diesbezüglich bereits skeptisch.

Für mich war die Kursleitung eine sehr intensive Arbeitsphase. Verschiedene Erfahrungen und Fragen drängten, in einem weiteren Horizont verstanden zu werden. Dabei habe ich dankbare Gefühle gegenüber der Kursgruppe, die mich durch ihr ergreifendes Engagement und teils auch durch Widerstände drängte, Unschlüssigkeiten zu präzisieren. Ich bin auch den politischen Instanzen und der Didaktikumsleitung dankbar, die

bereit waren, Rahmenbedingungen weiter zu klären, und meiner Familie, die zuliess, dass ich den aufkommenden Fragen auch weit über die Arbeitszeit hinaus "nachgrübelte".

Einige *Fragen*, die während des Kurses besonders auftauchten, liste ich hier auf, und ich versuche nachfolgend einige davon zu klären.

- Ist ein Projektkurs ein Arrangement der (Nach-) Instruktion oder der Therapie? Prospekte drängen oft diese beiden Aspekte in den Vordergrund.
- Wie ist ein Projektkurs theoretisch (z.B. im systemischen Denken) einzuordnen? Dies heisst auch: Wie ist er einzuordnen bezüglich der ordentlichen Arbeitswelt (on-the-job / off-the-job), den Instanzen und Behörden, der übrigen Lehrerfortbildung?
- Wie ist der Widerstand der Kursteilnehmer zu verstehen; wie ist er konstruktiv ins Kurs- und Lerngeschehen einzubeziehen?
- Worin besteht die Beteiligung der Kursteilnehmer? Steht der Erfahrungsaustausch im Vordergrund? Wieweit sollen vorhandene Spezialqualifikationen in der Kurszeit (z.B. Sportführer, NLP-Trainer) genutzt werden, oder inwiefern müssen die individuellen Projekte als Lernimpulse für die ganze Kursgruppe eingesetzt werden? Welchen Beitrag leistet die Kursgruppe zur Veränderung und Weiterentwicklung der Schule?
- Wie ist das Verhältnis des allgemeinen Kursteils zum individuellen Projekt im Gesamt des Projektkurses zu gewichten und aufeinander abzustimmen?
- Wie ist die Position des Kursleiters zu beschreiben?
- Welchen Beitrag hat der Projektkurs für die längerfristige Sicherung der durchlaufenen Lernprozesse über eine kursimmanente Transferarbeit hinaus zu leisten?

3. Zur theoretischen Verankerung des Projektkurses

Aus den aufgelisteten Fragen wähle ich zwei aus, die ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit dem Projektkurs in weiterführenden Überlegungen darstellen möchte:

Wie ist der Projektkurs innerhalb von *Typologien* der Lehrer- oder der beruflichen Fort- und Weiterbildung einzuordnen?

Inwiefern ist der Projektkurs *Schulentwicklung* und inwiefern kann er als *Organisationsentwicklung* verstanden werden? Wenn es gelingt, diese Frage positiv zu beantworten, kann die auffallend grosse Bedeutung der Synergie und Kooperation im Projektkurs als Ergebnis eines erfolgreich verlaufenen Kurses gewertet werden (vgl. *Bätz & Wissinger 1992*).

3.1 Projektkurs im Rahmen der Lehrerfortbildung und der betrieblichen Fortbildung

Um den Projektkurs im Feld Lehrerfortbildung zu verstehen, versuche ich ihn in Typologien der Lehrerfortbildung einzuordnen. In Anlehnung an *Yarger et al.* schlägt *Dalin (1982, 102f.)* folgende Typologie vor: 1. Klassenraumtraining, 2. Arbeitsbezogene Fortbildung ("Job-Related"), 3. Fachliche Kurse, 4. Kurse zur Erweiterung der Fakultas, 5. Persönliche Kurse. Der Projektkurs schliesst durch seine verschiedenen Teile fast alle diese Kategorien ein. Wenn wir die Typologie der OECD beziehen:

1. Stab-Gruppen-Entwicklung ("School focused"), 2. "Lehrerentwicklung": Dem einzelnen Lehrer dienend, 3. Formale Kompetenz, 4. Professionelle Entwicklung, 5. Persönliche Entwicklung (vgl. *Dalin* 1982, 102), sehen wir, dass der Projektkurs die Kategorien 3, 4 und 5 intensiv abdeckt. Gemessen an den vorgelegten Typologien kann der Projektkurs als ein ganz besonderes, umfassendes Angebot gewertet werden.

Eine Typologie aus der betrieblichen Weiterbildung hilft, die Fragestellung weiter zu entwickeln. *Ulrich & Fluri* (1992, 268) unterscheiden: interne individuelle on-the-job-Ausbildung, interne kollektive on-the-job-Ausbildung (unter Verwendung externer Ausbilder), externe kollektive off-the-job-Ausbildung (externe Kurse) und individuelle off-the-job-Ausbildung (Selbststudium).

Inwiefern ist nun der Projektkurs eine on-the-job-Ausbildung? "Bildungsurlaub" lässt vermuten, dass wir weit weg vom Job unsere Bildungsarbeit betreiben würden.

Oben haben wir die Kursteilnehmer als "pädagogische Profis" im System Schule charakterisiert. Dies ergibt eine Gemeinsamkeit der Teilnehmer bezüglich dem System Schule. Die Teilnehmer kommen aus verschiedenen Schulhäusern. Daher müssen wir bei der Bestimmung der Organisationsgrösse von der Einheit Schule (beziehungsweise Bezirks- und Kantonsschulen) des Kantons Aargau ausgehen. Mit dieser Bestimmung kann eine Forderung *Oertels* (1993, 173) eingelöst werden. Er verlangt, es sei immer klar zu definieren "in welchem Segment, in welcher Relation, auf welcher Ebene die Arbeit situiert und zu tun ist". Daraus ergibt sich ein Ansatzpunkt, der zeigt, dass Organisationsentwicklung auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden kann.

Die Fortbildungsaktivität im Projektkurs ist arbeitsbezogen, auf die fachliche Qualifikation ausgerichtet und dient der professionellen Bildung der LehrerInnen- und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. oben erwähnte Typologien). Wir haben es hier nicht mit externen Kursen und extern bearbeiteten Kursinhalten zu tun. Bezogen auf das System Schule des Kantons Aargau können wir im weiteren Sinn den Projektkurs als eine kollektive on-the-job-Ausbildung mit Verwendung von internen und externen Ausbildnern darstellen. Die individuellen Projekte nehmen hier eine Zwischenstellung ein. Die Reflexion der Lernaktivität bindet sie durchaus in dieses on-the-job-Konzept ein. Hingegen will die Projektanlage gezielt, dass die Lehrkräfte auch in schulfremden Feldern Erfahrungen machen. Hier kommt die off-the-job-Komponente zum Tragen (z.B. Berufspraktika in der Industrie, Sozialpraktika, Fernkurse, externe - nicht schulbezogene Projektbearbeitung). Tendenziell überwiegt beim Projektkurs die on-the-job-Komponente. Damit wird deutlich, dass Bildungs-"urlaub" ein ungünstiger Begriff ist und jede Verbindung mit "Geschenk an die Lehrerschaft" problematisch ist. Viel eher handelt es sich beim Projektkurs um ein von der Lehrerschaft mit den politischen Instanzen ausgehandeltes Führungsinstrument, das eine spezifische Bestimmung der Arbeit für eine definierte Zeit ermöglicht.

Damit wird auch klar, dass der Projektkurs nichts mit therapeutischem "Elfenbeinturm" oder externem "Instruktionscamp" zu tun hat. Er ist führungsmässig in der Linie eingebunden und kann als Projektaufgabe verstanden werden. In Anlehnung an *Ulrich & Fluri* (1992, 183) können wir von einer "Task force - Gruppe" sprechen; "einer Projektorganisation mit voller Linienkompetenz". Diese Linienkompetenz kommt u.a. in der Mitbestimmung der Kursteilnehmer am Projektkurs selbst und durch Rückmeldeanlässe auf verschiedenen Ebenen des Systems Schule zum Ausdruck.

Aus der übergreifenden Projekt-Perspektive erhält der Titel der Aargauer Intensivkurse "Projektkurs" eine tiefgreifende Deutung. So verstanden, erfasst der Titel die individuellen Projekte als Teile eines umfassenderen "Lernprojekts" oder - dies scheint angesichts des Umfangs des Projektkurses gerechtfertigt - eines "Schulentwicklungsprojektes". Die abschliessende Evaluation erbrachte, dass die Kursteilnehmer in zuneh-

mendem Mass beide Teile als gleichwertig wahrnahmen; man kann auch sagen, dass sich für die Kursteilnehmer dieser übergreifende Entwicklungsaspekt verdeutlichte.

3.2 Projektkurs als Organisationsentwicklung (OE)

Lehrerfortbildung wird oft in der Nähe von Beratungskonzepten gesehen. Es rechtfertigt sich, zu schauen, inwiefern Modelle aus der Supervision für die Beschreibung des Projektkurses beigezogen werden könnten. In Anlehnung an *Schein* beschreibt Gerhard *Fatzer* (1993, 37) drei Modelle der Supervision/Beratung: Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität (Instruktion/Experte); Beratung als Arzt-Patient-Hypothese (therapeutischer Ansatz) und Beratung als Prozessbegleitung, -entwicklung (Organisationsentwicklung, Projektgruppe, Task-force-Gruppe). Ich glaube, dass der Projektkurs weder mit dem therapeutischen Ansatz, noch mit dem Instruktionsansatz erklärt werden kann. Diese Annahme wird bestärkt, wenn ich die im Kurs aufgetretenen Widerstände analysiere. Sie waren von unterschiedlicher Natur. Einige galten der Gruppe, einige den Themen, und dann gab es Widerstände, die richteten sich irgendwie gegen den Kurs als solches. Diese Widerstände kamen nach meiner Einschätzung dann auf, wenn ohne innere Logik begonnen wurde zu therapeutisieren (z.B. Burn-out-Syndrome zu bearbeiten) oder ohne Aushandlung eine Nachinstruktion angesetzt wurde. Hingegen liess die Kursgruppe die Bearbeitung von gruppenspezifischen Fragestellungen, soweit sie die *aktuelle* Situation betrafen, zu, ja empfand dies als befruchtend. Sie handelte auch sehr ernsthaft aus, einige Innovationsthemen zu bearbeiten und engagierte sich bei der Bearbeitung sehr stark. Tatsächlich empfand ich, wie Dagmar *Hexel* und Daniel *Bain* (1991, 32) formulieren: "Dans ce cas, tout apprentissage passe par une négociation, d'autant plus difficile que les rôles ou status des uns et des autres sont relativement flous et fluctuants." Es liegt für mich nahe, den Projektkurs als eine Aufgabe der Prozessbegleitung, -entwicklung einzustufen.

In drei Aspekten, die für die OE besondere Bedeutung haben, möchte ich kurz aufzeigen, dass der Projektkurs als OE eingestuft werden kann, nämlich unter den Aspekten

- der Definition von OE
- der Organisationsgrenze, der Arbeit in der Organisation und des Umgangs mit der Aussenwelt,
- der Bedeutung der Kooperation und des Stellenwerts der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

3.2.1 Zur Definition von OE

In den Definitionen von Organisationsentwicklung treffe ich eigentlich genau auf das, was im Projektkurs geschehen ist. *Ulrich & Fluri* (1992, 206) formulieren: "Unter Organisationsentwicklung (OE) verstehen wir ein ganzheitliches Konzept zur gleichzeitigen Entwicklung der Kommunikationskultur und der Struktur organisierter sozialer Systeme, das personen- und aufgabenbezogenen Aspekten gleichermaßen Rechnung trägt." Bezeichnend ist bei der OE nach meiner Ansicht gerade die Dynamik von unpersonlichen und persönlichen Momenten (vgl. *Ulrich & Fluri* 1992, 207, *Glasel* 1990, 359 [personaler und struktureller Ansatz] und *Nellessen* 1993, 309 [Effektivität der Organisation und Betroffene als Beteiligte]). Letzterer beurteilt, gerade wegen dieser Dynamik habe die OE einen "Vorzug gegenüber anderen Methoden und Verfahren, die in künstlichen Settings als Training, Selbsterfahrung oder Therapie stattfinden" (*Nellessen* 1993, 309). Die Komponenten von Selbsterfahrung und Wertschätzung der eigenen Person und Konfrontation durch die Organisation werden auch von *Jürg Bauer*

in seinem Erfahrungsbericht angesprochen. Die Kursgruppe musste zudem eine Teamorganisation aufbauen, die einen exemplarischen Wert für andere Teamarbeit in der Organisation Schule hat.

Vergleicht man Beschreibungen der Zielsetzung von OE mit jener des Projektkurses, fällt eine hohe Kongruenz auf. *Fatzer* hält lapidar fest, OE beabsichtige: "Organisationen lernfähig zu machen" (*Fatzer* 1993, 125; vgl. *Dalin* 1982, 21). Die Kursteilnehmer haben verschiedentlich darauf hingewiesen, dass sie selbst und bezogen auf die Gruppe durch den Kurs lernfähiger geworden seien.

3.2.2 Organisationsgrenze, Arbeit in der Organisation und die Aussenwelt

Für OE-Projekte ist es wichtig zu beachten, wie die Organisationsgrenzen gebildet werden. Aktuelle Literatur im Bereich Schulentwicklung (OE) konzentriert sich oft darauf, das Schulhaus als Organisationsgrösse zu definieren (vgl. *Rolff* 1993; *Strittmatter* 1992). Zugestanden, die "Arbeitsplatznähe" (*Nellessen* 1993, 309), die mit der Organisation Schulhaus gegeben ist, gehört zu den definitiven Forderungen der OE. Aber diese Arbeitsplatznähe ist nicht primär ein raummässiges Problem, als vielmehr ein intentionales. Es fragt sich, auf welcher Ebene, innerhalb welcher Organisation OE eingesetzt wird. Eine Task-force-Gruppe kann als eine Organisationsgrösse verstanden werden.

Organisation ist ein geschaffenes Gebilde. *Klaus Türck* (1993, 2) legt nahe, dass man "(...) Organisation nicht als geschlossenes System begreift, sondern als ein gesellschaftsimmanentes Muster, das gesellschaftliche Strukturierungen generiert, anregt, konfiguriert." *Rolff* (1993, 141) definiert, auf *Türck* zurückgreifend, "Soziale Organisationen sind (...) lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge". Dass *Rolff* diese Handlungszusammenhänge aber auf eine meist topologisch begrenzte Kooperation einengt, erstaunt, zumal er überraschend bei der Beschreibung der Evaluation unvermittelt externe Komponenten einbezieht (vgl. *Rolff* 1993, 147). Eingrenzungen der Organisation hat u.a. mit Macht zu tun (vgl. *Türck* 1993, 1ff.; *Pagès et al.* 1984, 105ff.). Wenn es Autoren gibt, die bei der OE im Bereich Schule tendenziell nur das Schulhaus als Organisationseinheit zulassen, bleibt für mich die Frage, ob sich dahinter nicht unreflektierte Machtansprüche verbergen. Für den Projektkurs können wir festhalten, dass er eine durch die Erziehungsbehörde sanktionierte Organisation (Task-force-Gruppe) ist und auf lebensweltliche, auf die Schule bezogene Handlungszusammenhänge abzielt.

In OE-Projekten wird immer auch beobachtet, wie die Organisation mit der Aussenwelt umgeht. Weder eine therapeutische Abkapselung noch eine gradlinige Bestimmung von der Aussenwelt, im Sinne einer Instruktion wird angestrebt, sondern ein dynamischer Austauschprozess. Vor diesem Hintergrund formulieren *Hexel & Bain* (1991, 29): "Die Schule lernt (...) vor allem unter äusserem Druck." Und weiter: "Sie muss widersprüchlichen Anforderungen von aussen genügen" (vgl. auch *Türck* 1993, 17). Diese Anforderung löst in jeder Organisation Druck aus. *Hexel & Bain* (1991, 32) halten fest, "qu'une certaine tension entre les acteurs de la situation scolaire est socialement inévitable". Für *Gasel* bedeutet das Aushalten dieses Drucks von "Innen/Aussen" in der OE, dass die Beteiligten "die Fähigkeit zur Bewältigung von Spannungen entwickelt haben, welche die Grundlage für jede aktive Auseinandersetzung mit Konflikten ist" (*Gasel* 1990, 359). Auch für *Türck* ist der Umgang mit solchen Spannungen wichtig. Er schreibt: "Organisationales Lernen liegt nur dann vor, wenn der Lernprozess kollektiv abläuft und in eine tatsächlich veränderte - erweiterte - Assimilationsweise von Umwelt einmündet; d.h. im Wege interner Kommunikation

müssen sich neue Kompetenzen etablieren; dies verweist auf Probleme und Möglichkeiten organisationaler Performanz von Lernvorgängen" (Türk 1989, 102).

Das Aushalten eines OE-Projekts ist unbestritten anspruchsvoll. Die Ebenen der Auseinandersetzung müssen immer wieder umschrieben, berücksichtigt und legitimiert werden. Es ist zugegebenermaßen schwierig, in der komplexen Organisation Schule die jeweiligen Focussierung einer Entwicklungsfrage und damit die Organisationsgrenzen anzugeben. *Hexel & Bain* (1991, 29) schreiben dazu: "Die Schule als öffentliche Einrichtung hat Mühe mit dem Lernen, mit dem Auswerten von Erfahrungen, wegen der grossen Anzahl an beteiligten Gruppen und Akteuren und der Vielfältigkeit der vertretenen Interessen." Und weiter präzisieren sie: "(...) nous avons affaire, en ce qui concerne l'école, non pas à un organisme unique susceptible d'apprendre mais à une organisation multiple comprenant différents groupes d'acteurs et d'individus dont les intérêts sont parfois divergents".

Es war auch für den Projektkurs schwierig, die Handlungsfähigkeit zu wahren und sich nicht einerseits in vager Organisationskritik zu verlieren oder andererseits in Gruppendynamik aufzureiben. Dies gelang, indem im Projektkurs die Auseinandersetzung mit der Aussenwelt, mit Innovationsfragen, mit der Gruppenrealität und mit sich selbst, bezogen auf die konkrete Schulrealität zugelassen und aufgenommen wurde. Die Kursteilnehmer haben den Projektkurs erfolgreich mitbestimmt. Sie haben sich dem Fremdbild durch Befragungen und Besuche in andern Bereichen ausgesetzt und lernten die Ebene von einzelnen Entwicklungsfragen zu erfassen. Sie sind willens, ihre Schulteams vermehrt in "echte Auseinandersetzungspodien" (*Bauer*) zu verwandeln; d.h. sie wollen über den Projektkurs hinaus auf Organisationen einwirken.

3.2.3 Bedeutung der Kooperation und der Teilnehmer in der OE

OE befasst sich immer auch mit den einzelnen TeilnehmerInnen und der Kooperation (siehe Definition oben). *Monica Gather* und *Philippe Perrenoud* (1991, 75) präzisieren den Wert einer auf OE ausgerichteten Schulentwicklung, "lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales" (vgl. auch *Aregger* 1974, 107 und 1976, 293 und *Mark & Zahnd* 1991, 47). Das Modell der OE holt also die TeilnehmerInnen an ihrem Standort, mit ihren Vorerfahrungen und Bedürfnissen ab und beschreibt das Zusammentreffen von Arbeit am Individuum und an der Gruppe und den organisatorischen Rahmenbedingungen. Für die konkrete Arbeit heisst dies u.a., dass die jeweilige Kooperationsbereitschaft zu klären ist. Davon ausgehend sind mögliche Verhaltensübereinkünfte zu formulieren oder Aktionen auszulösen. Die Forderung nach Kooperation ist relativ und legitimiert keineswegs einen therapeutischen Gruppenzwang. Der Projektkurs stellte Handlungsfähigkeit her und führte Teilprojekte durch, auch wenn einzelne Gruppenmitglieder sich davon distanzieren und eigene Aktionen durchführten. Die Forderung nach Gemeinsamkeit (vgl. *Rolff* 1993, 140) wurde je nach Situation relativ eingehalten.

Als Kursleiter versuchte ich, im Sinne systematischen Denkens das Zusammentreffen von Arbeit am Teilnehmer, an der Gruppe und an den organisatorischen Rahmenbedingungen als grundlegend für die gemeinsame Arbeit zu machen. *Smith & Berg* (1987, 639f.) verweisen darauf, dass die Arbeit an der eigenen Person und zugleich an der Gruppe und der Organisation als Paradoxon verstanden werden kann. Sie weisen aber darauf hin, dass Individualität und Identität nur in dieser verbundenen Sicht entwickelt und verstanden werden können. Ich denke, die Projektgruppe hat sich in hohem Mass dieser Komplexität ausgesetzt. Die Feststellung von *Jürg Bauer*, "auf einmal Brüder geworden", die Mitbestimmung oder die Analyse der Intensität der Arbeit im Projektkurs deuten darauf hin.

4. Schlussbemerkung

Die für ein OE-Projekt erforderliche Kooperation darf nicht nur als Technik gesehen werden. Vielmehr ist ihr, wie es Ulrich & Fluri (1992, 68f.) ausdrücken, ein Ethos, eine Unternehmerphilosophie zugrunde zu legen. Wir haben im Projektkurs dieses Ethos gelebt. Damit dürfte der Kurs auf die Teilnehmer und auch auf die politischen Instanzen positiv ausstrahlen.

Wir haben auch unsere gegenseitigen Differenzen wahrgenommen und konstruktiv genutzt. Dadurch haben wir unsere Eigenständigkeit oder, wie es Klaus Türck sagt, unsern "Eigensinn" weiterentwickelt. Dies wiederum erlaubt uns, neue Erfahrungen ins System Schule zurückzutragen (vgl. Bauer, Erfahrungsbericht), so dass neue Ansätze in Schulen entstehen oder wie Türck sagt, dass funktional-formale Organisationen irritiert und transzendiert werden (vgl. Türck 1990, 79).

Auf das weitere Erfahren solcher kreativer Eigenständigkeit unter aktiven pädagogischen Profis freue ich mich jetzt schon.

5. Literatur

- Aregger, K. (1974) *Lehrerzentrierte Curriculumreform*. Bern: Haupt. - Aregger, K. (1976) *Innovation in sozialen Systemen. Bd. 1 und 2*, Bern: Haupt. - Bätz, R. & Wissinger, J. (1992) Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren. *Beiträge zu Lehrerbildung*, 10. Jg. - Bauer, J. (1993) Bald zurück in den Schuldienst. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn* 15. - Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest. - Dalin, P. (1982) *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh. - Fatzer, G. (1993) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Fuhr, R. & Gremmler-Fuhr, M. (1988) *Faszination Lernen*. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Gather Thurler, M. (1993) Amener les enseignats vers une construction actives du changement. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 218-235. - Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991) L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 77-92. - Glasel, F. (1990²) *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt. - Hexel, D. & Bain, D. (1991) L'école est-elle capable d'apprendre? Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 29-34. - Marc, P. & Zahnd, J. (1991) Importance de la variable psychologique dans l'évolution de l'école. Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 178-196. - Metz, P. (1993) "Schulreform" - Heuristik einer pädagogischen Denkfigur. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 178-196. - Nellessen, L.W. (1993) Organisationsentwicklung: Stein der Weisen oder Stein des Anstosses? In: Fatzer, G. (Hrsg.) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*, 309-324. Köln: Edition Humanistische Psychologie. - Oertel, L. (1993) Reform der Reformstrategie. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 155-177. - Oertel, L. (1991) Wie lernt die Schule? Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS): *Wie lernt die Schule?*, 35-40. - Pagès, M. et al. (1984): *L'emprise de l'organisation*. Paris: puf. - Perrenoud, Ph. (1993) L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 197-217. - Rolff, H.-G. (1993) Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 138-154. - Smith, K.K. & Berg, D.N. (1987) A Paradoxical Conception of Group Dynamics. *Human Relations*, 10, 633-658. - Strittmatter, A. (1992) Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10. Jg., 5-19. - Türck, K. (1989) *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke. - Türck, K. (1993) Politische Oekonomie der Organisation. In: Kieser, A. (Hrsg.) *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer. - Türck, K. (1990) *Neuere Organisationssoziologie. Ein Studienskript*. - Ulrich, P. & Fluri, E. (1992): *Management*, 6. Bern: Haupt. - Wyrtsch, A. (1990) Gegenseitige Supervision - ein neues Heilmittel der Schulreform. *SLZ*, Nr. 20.

Bern: Langzeitkurs 2

Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule

Rolf Hugli

In der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung haben die Bildungsurlaube mehrjährige Tradition. Der Langzeitkurs2 ist darin das jüngste Angebot. Das Kurskonzept hat den folgenden Hintergrund: Was im komplexen Berufsalltag einer Lehrkraft als Veränderung wirksam werden soll, muss sich vorab in begleiteten Lernprozessen aufbauen. Deshalb arbeiten wir am Finden von mehr Bewusstheit in persönlicher, pädagogischer und didaktischer Hinsicht. Dabei sollen die günstigen Folgen solcher Wissenserwerbsprozesse, verstanden als individuelle Bewusstseinsweiterungen und -klärungen, nicht nur den bei uns lernenden Lehrkräften, sondern auch bei den letztlich Adressaten der Fortbildung - bei der Schülerschaft - spürbar sein. Deshalb beziehen wir auch die Schülerinnen und Schüler der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in die Evaluation mit ein.

Wir stellen kurz den institutionellen Rahmen dar. Danach zeigen wir den theoretischen Hintergrund unserer Kursarbeit. Alsdann beschreiben wir die Kursstruktur und die darin eingelagerten Arbeitsformen. Ob bzw. woraufhin sich unser Kurskonzept bewährt hat, darüber gibt das Kapitel "Evaluation" Aufschluss.

1. Institutionelles

Die bernischen Lehrkräfte haben heute zwei Angebote der Zentralstelle Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Wahl, wie sie ihren Bildungsurlaub gestalten können. Als urlaubsberechtigt gelten Lehrkräfte, die mindestens 10 Jahre unterrichtet und mindestens 10 Jahre vor ihrer Pensionierung stehen. Der Bildungsurlaub kann im Verlaufe eines Berufslebens einmal bezogen werden; er dauert ein Semester.

Der Semesterkurs als erster Langzeitkurs erfreut sich in der bernischen Fortbildungslandschaft einer grossen Nachfrage. Dies bewegte die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre zur Schaffung eines weiteren Langzeitangebotes. Dabei war klar, dass keine Verdoppelung des Semesterkurses angestrebt werden sollte, sondern ein weiteres Bildungsurlaubsangebot entwickelt werden musste. Dieser neue *Langzeitkurs2* (Lzk2) ist hier Gegenstand der Darstellung.

2. Der theoretische Hintergrund unseres Kurses

Für die Praxis ist es kein Geheimnis mehr, dass Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Handeln auf Schwierigkeiten stossen, denen weder mit pädagogischen noch mit didaktischen Theorien und noch weniger mit Lerntheorien wirksam und nachhaltig beizukommen ist. Den vielfältigen Erklärungsversuchen für diese Diskrepanz von Theorie und Praxis ist grösstenteils eines gemeinsam: Ein handelndes Individuum mit seinen subjektiven Theorien steht wirkmächtig dazwischen, handle es nun konsistent oder inkonsistent zu seinem Alltagswissen. Dem Insgesamt an berufsbezogenen Theorien gelingt es offensichtlich nicht, die Lehrkraft in ihrem Handeln so zu steuern, dass die

postulierten Effekte im erwarteten Mass eintreten würden. Unterrichtsbezogenen Theorien kommt eine andere Funktion zu, als eine Lehrkraft in ihrem unterrichtlichen Handeln anzuleiten oder sogar zu programmieren. Jede Theorie ist auf Stabilität und Generalität, dagegen Handeln auf Flexibilität und Individualität angelegt. Es ist somit naheliegend, dass Handeln nicht allein durch theoretisches Wissen erzeugt und gelenkt werden kann.

Dies fanden wir auch in unserer Forschungsarbeit bestätigt¹. In unserer Untersuchung vermittelten wir Lernenden der Lehrergrundausbildung psychologische Theorien zu einem definierten Sachverhalt. Wir arbeiteten mit zwei verschiedenen Lernverfahren. Danach gaben wir allen entsprechende Anwendungsaufgaben vor. In deren Lösungen jedoch fanden wir die vorgegebenen Kernaussagen der Theorien nicht wieder. Dagegen merkten wir, dass für die Lernenden deren Alltagstheorien, oder wie wir das nannten, das *erweiterte und umgebaute Vorwissen*, für die Lösung der Anwendungsaufgaben relevant waren.

Bezüglich der Anwendung von Wissen genügt Theoriekenntnis allein nicht. Vielmehr scheint der *aktive* und in unserer Arbeit neuartig entwickelte wissenspsychologisch begründete *Auseinandersetzungsprozess* mit „Theorie“, gepaart mit der beim Lernindividuum ausgelösten Bereicherung und Ausdifferenzierung des Alltagswissens, für kompetentes Handeln massgebend zu sein.

In unserer Arbeit gingen wir vom Wissen der Teilnehmenden aus. Erste Lernhandlung war, das vorhandene Wissen zu sammeln und zu ordnen. So kamen wir zum Vorwissen, das bei uns bedeutet, dass es sich um dasjenige Wissen handelt, das zum entsprechenden Lernzeitpunkt aktualisierbar und mit grafischen Mitteln darzustellen war. Das vorhandene Wissen lag also dem Lernenden sichtbar *vor*. Das Vorwissen bekam dadurch eine weitere Dimension, eine lokale. Danach erst kommt im Sinne einer neuen Partnerin die Theorie dazu. Erst auf dem Hintergrund der eigenen, individuellen Neukonstruktion des Alltagswissens wurde die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorie zu einem spannenden Lern-Ereignis.

Die wissenschaftliche Theorie wurde zur mehr oder weniger interessanten Partnerin, die die eigenen Konzepte herausforderte und dadurch bereicherte. Wissenschaftliche Theorien sind diejenigen Partner unseres Lernprozesses, die uns anregen, herausfordern und unser vorhandenes Wissen befragen. Ziel solcher Auseinandersetzung ist es, das vorhandene Wissen auszuweiten, abzuändern und umzubauen. Da nur umgebaut werden kann, was zuvor gebaut wurde, geben wir dem *Aufbau des subjektiven Wissens* des Lernenden angemessenen Raum, bevor externes Wissen dazu kommt. Als externes Wissen gelten nicht ausschliesslich die "klassischen Theorien". Ebenso anregend für die eigene Bewusstheit ist das Alltagswissen anderer Lernenden. Im Lernprozess sind also verschiedene und unterschiedliche Partner gefragt. Es gibt aber keinen echten Partneraustausch, bevor nicht alle Beteiligten zuerst ihre Standorte bestimmt haben. Theorien haben ihren definierten Platz. Diese Grundvoraussetzung für den partnerschaftlichen Austausch beim Lernen wird von den Lernenden noch zu wenig beachtet und gepflegt.

Hören wir noch kurz in unsere Alltagssprache. Sprechen wir nicht dann von „nahrhaften Theorien“, wenn uns eine kognitive Anstrengung abverlangt wird, um vorliegende Aussagensysteme in das eigene Wissen einzuordnen? Ob allerdings eine nahrhafte Theorie zur Ernährung des Wissenskörpers führen kann, hängt stark von der mentalen Gourmetfähigkeit des Individuums ab. Dazu wäre nötig: Ich nehme mir Zeit.

¹ Hugli, R. (1991) *Die Bedeutung der Vorwissensorganisation beim Lernen*. Eine didaktische Konzeption. Dissertation (Universität Freiburg). Bern: Eigenverlag des Autors.

Ich genieße Stück für Stück. Ich esse mit den Augen. Ich bin einmal ersättlich. Ich brauche die Ruhe der Verdauungszeit.

Diese Ausdifferenzierung der eigenen Bewusstheit der Teilnehmenden unter pädagogischen, didaktischen und psychologischen Aspekten betrachten wir als Ziel unserer Kursarbeit. Das Aktualisieren, Strukturieren und Darstellen des eigenen Wissens, wie auch die anschließende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Partnern, wählen wir als Methode. Dieses Lernen ist unabdingbar mit der eigenen Lerngeschichte und der eigenen Persönlichkeit des Kursteilnehmenden verbunden. Die Teilnehmenden erreichen deshalb *mehr Bewusstheit über sich selbst und über ihr alltägliches Handeln*.

3. Kursstruktur und Arbeitsschwerpunkte

In der Vorphase des Lzk2 besuchen wir die künftigen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in der Schule, um im gemeinsamen Gespräch und in der gemeinsamen Betrachtung ihres Handelns die Interessenschwerpunkte ihres Lernens zu definieren. Danach benutzen wir ein Wochenende zur gegenseitigen Darstellung der individuellen Interessenschwerpunkte. Gemäss unserem oben erwähnten Ansatz dient dieser Austausch auch dazu, dass sich alle ihres beabsichtigten Arbeitsschwerpunkts noch klarer werden. Teilnehmende mit thematisch ähnlich gelagerten Interessen bilden zusammen eine Projektgruppe.

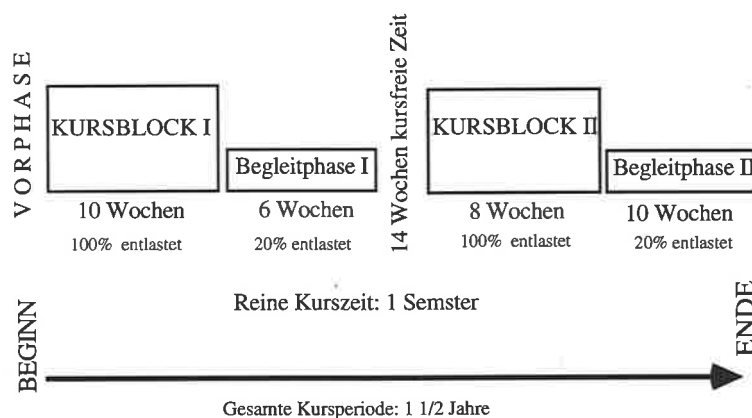


Abbildung 1: Kursstruktur Lzk2

Die einsemestrige Kurszeit wird auf zwei Quartale aufgeteilt (vgl. Abb. 1). Jeder Kursblock dauert somit zirka 8 bis 10 Wochen. Innerhalb dieser Kursblöcke sind zwei grundsätzlich verschiedene Wochentypen eingebaut. Die *Projektwochen*, in denen die Teilnehmenden an ihren Interessenschwerpunkten innerhalb der Projektgruppen arbeiten. Darin werden sie von der Kursleitung intensiv begleitet. Ziel dieser Projektarbeit ist es, im ausgewählten *Arbeitsschwerpunkt mehr Bewusstheit* zu erlangen. Gemäss unserem theoretischen Hintergrund sind die Arbeitsmethoden einerseits individuelle Analysen und Entwicklungen, andererseits Auseinandersetzungen innerhalb der Projektgruppe bzw. mit dem ganzen Kurs, Studium von Literatur, Kontakte zu externen Fachpersonen u.a.m. Jeder Teilnehmende entwickelt sein eigenes Wissenskonzept zu seinem Interessenschwerpunkt. Zwischengelagert finden *Retraitewochen* statt. Diese werden von der Kursleitung geführt und dienen der intensiven *Bewusstwerdung der eigenen Person*.

Das Wesentliche an unserem Kurskonzept ist, dass wir in jedem Fall den Teilnehmenden die Auflage machen, die im Verlauf der Kursarbeit erlangte mehrschichtige Bewusstwerdung *konkret* in die Praxis umzusetzen. Deshalb folgt nach jedem quartalen Kursblock eine mehrwöchige *Begleitphase*. Darin eingebaut sind Unterrichtsbesuche durch die Kursleitung, gegenseitige Unterrichtsbesuche der Kursteilnehmenden und vierzehntägig eine von der Kursleitung gestaltete und in unserem Kurszentrum durchgeführte Veranstaltung.

So werden die entwickelten Erkenntnisse und die gewonnene Bewusstheit in das Alltagsfeld der Lehrkraft integriert. Unseren Teilnehmenden versuchen wir damit auch einsichtig zu machen, dass die tägliche Arbeit am Gewinnen von mehr Bewusstheit über sich selbst und über sein Handeln ein tragfähiger Spannungsbogen eines lebenslänglichen Lehrberufes sein kann.

4. Evaluation

4.1 Allgemeines

Die persönlichen und didaktischen Bewusstseinsweiterungen der Teilnehmenden, die sie über die Prozesse der eigenen Wissensentwicklung, verschränkt mit unterschiedlichsten und intensiven Auseinandersetzungen (mit der Kursleitung, anderen Teilnehmenden, im Literaturstudium, mit Experten) erreicht haben, führen zur handlungswirksamen Basis für die Weiterentwicklung des je individuellen Berufshandelns. Dies lässt sich unschwer von unserer Theorie (siehe oben) herleiten. Finden wir dies aber auch in der Praxis wieder? Eine Antwort dazu liefern unsere *Evaluationen*, die auf zwei Ebenen laufen. Einerseits befragen wir die Teilnehmenden, und andererseits befragen wir die Schülerinnen und Schüler unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

In einem ersten Teil stellen wir die hauptsächlichen Ergebnisse der Schülerbefragung vor. Anschliessend geben wir wesentliche Ergebnisse der Schlussevaluation der Teilnehmenden des Pilotkurses wieder. Nach einem Jahr Distanz zum Kurs werden wir bei den Kursabsolventen nochmals anklopfen, um hinhören zu können, was sich weiter entwickeln konnte oder was im berühmten Sand lautlos versickerte.

4.2 Schülerbefragung

Die Kursleitung erstellte einen ausformulierten *Grundfragebogen* und legte diesen den Teilnehmenden vor. Die Fragen betrafen die Wahrnehmungen der Schüler im Bereich *Unterricht allgemein* und im Bereich ihres *konkreten Arbeitens*. Die Teilnehmenden passten die vorgegebenen Fragen dem Verständnisniveau der entsprechenden Stufe (Kleinklasse bis Gymnasium) an. Ebenso konnten sie, je nach Bedarf, eine bis zwei spezifische Fragen beifügen. Die Kursleitung sammelte die so ergänzten Fragebogen ein, schrieb davon die Reinschrift und reproduzierte diese gemäss den Klassengrössen. Ein Informationsdeckblatt als Vorspann des Fragebogens orientierte die Schülerinnen und Schüler über die Absichten und Ziele der Befragung. Ebenso legten wir darin fest, dass die Fragebogen jeder Klasse am Schluss vom Klassenchef, von der Klassenchefin einzusammeln und mit dem beigelegten Couvert direkt uns zurückzusenden sind. Es war uns ein Anliegen, dass die ganze Befragung anonym ablaufen konnte. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten sich auf das Austeilen der Fragebogen beschränken und bekamen die Originalantworten nie zu Gesicht.

Die Kursleitung sammelte die per Post zurückgesandten Fragebogen, definierte die Analyseeinheiten, grupperte die Antworten in unterschiedliche Kategorien und verdichtete so die Informationsmenge.

Die Teilnehmenden formulierten die von ihnen selbst erwarteten Schülerantworten ebenfalls. Damit konnten wir einen wesentlichen Aspekt der qualitativen Analyse der Daten vornehmen und unseren Teilnehmenden den Vergleich ermöglichen, zwischen dem, was sie als Weiterentwicklung beabsichtigten und in den Schülerschaftsaussagen nun zu erwarten wagten, und dem, was bei ihrer Schülerschaft wahrgenommen wurde und demzufolge bei Schülerinnen und Schülern angekommen ist.

Die Ergebnisse sind primär für die Teilnehmenden bestimmt. Wir führten Einzelgespräche darüber. Für die Evaluation unseres Kurskonzeptes ist aber auch bedeutend, wie das Gesamtergebnis einzelner Elemente der Befragung für alle Teilnehmenden aussieht. Deshalb bündelten wir die Aussagen der Befragten in die Kategorien *Didaktik*, *Lernen*, *Klima*, und innerhalb dieser Kategorien teilten wir sie in die Ausprägung stützend und befragend. Mit *stützend* meinen wir, dass die vorliegende Aussage vorteilhaft sei und die damit angesprochene Verhaltensweise oder Situation erhalten bleiben sollte. *Befragend* dagegen meint, die Lehrkraft werde durch die vorliegende Antwort in Frage gestellt, und sie müsse sich zu dieser Aussage ihre Gedanken machen.

A) Ergebnisse zur Frage:

„Was hat sich im Unterricht Deines Lehrers verändert?“

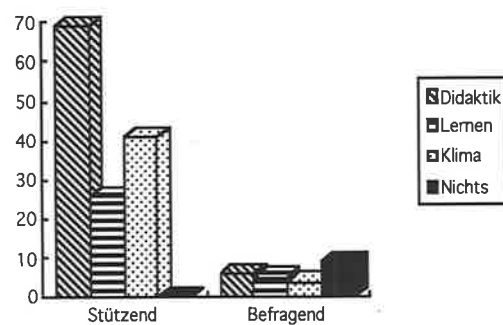


Abbildung 2

Die meisten Schülerinnen und Schüler nehmen demnach eine Veränderung wahr, die am stärksten beim didaktischen Handeln des Lehrers liegt, wobei sich das Unterrichtsklima und ihr eigenes Lernverhalten nach dem Kursbesuch ihrer Lehrkraft ebenfalls markant verändert haben. Die Mehrzahl der Schüleraussagen hat eine *stützende* Qualität. Beispiele von Aussagen zu den Kategorien sind in der nachfolgenden Aufstellung (Tabelle 1) ersichtlich.

| DIDAKTIK | KLIMA | LERNEN |
|--|---|--|
| STÜTZEND | STÜTZEND | STÜTZEND |
| mehr Selbständigkeit mehr Gruppenarbeit mehr Projektarbeit wir werden nun gefragt Struktur im Unterricht mehr Spiele freiere Arbeit Wochenplan geht schneller vorwärts hat besseres Lernsystem macht mehr Proben | lockerer bessere Stimmung interessanter lebendiger geht besser auf uns ein hat mehr Schwung ist offener für Probleme spannend abwechslungsreich unterhaltender ist nun einfühlsam | lerne besser lerne leichter arbeite weniger hart versteh ihn besser ich kann selber einteilen ich übe lieber und mehr kann besser vorbereiten gute Unterstützung ich kann nachfragen |
| BEFRAGEND | BEFRAGEND | BEFRAGEND |
| macht es im Unterricht schlechter Übungen weniger gut geht zu schnell vorwärts | viel strenger geworden | Lernen ist immer noch langweilig |

Tabelle 1

B) Ergebnisse der Frage

„Was ist in Deinem Arbeiten anders geworden?“

Diese Frage soll uns zeigen, ob und wie sich der Bereich des Arbeitens, d.h. des aktiven Lernens der Befragten weiterentwickeln konnte.

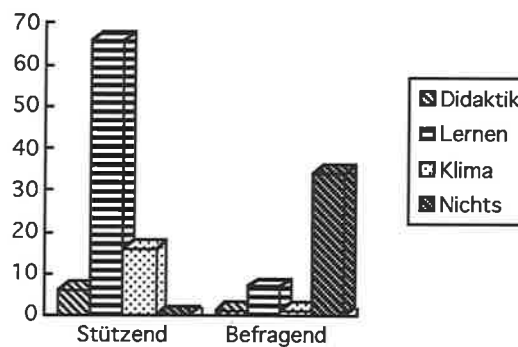


Abbildung 3

Das Datenbild (Abb. 3) zeigt, dass die meisten Befragten sich klar darüber äussern, dass sich in ihrem Lernen generell etwas zum Positiven verändert hat. Nehmen wir die 138 Befragten und die 66 positiven Aussagen zur Kategorie *Lernen*, so können wir sagen, dass die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler eine Lern- und Arbeitsverbesserung wahrgenommen hat. Es ist in diesem Sinne aber auch erwähnenswert, dass sich zirka 1/4 der Befragten dahin äusserten, sie hätten keine Veränderung in ihrem konkreten alltäglichen Handeln festgestellt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass im *Lehrerhandeln*, im *Klassenklima* und im *Arbeitsbereich der Schülerinnen und Schüler* nach dem Besuch des Lzk2 Veränderungen stattgefunden haben, die die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und die sie zum grössten Teil als positiv, d.h. stützend erachten.

Die meisten Tn des Lzk2 sind bei der Besprechung ihrer Ergebnisse überrascht, dass ihre Schülerinnen und Schüler so viel Veränderung in ihrem Lehrersein wahrgenommen haben. Dies vor allem darum, weil die Lehrerinnen und Lehrer selber glaubten, doch nur ganz wenig in ihrem Handeln geändert zu haben. Interessant dabei ist auch, dass einzelne Tn im Kurs äusserten, sie hätten vielleicht doch nicht genügend konkret Umsetzbares für ihren Schulalltag erarbeiten können, wogegen die Schülerbefragung an den Tag bringt, dass die Klassen gerade bei diesen Lehrkräften eine bedeutende Veränderung wahrgenommen haben.

Generell darf man aus diesen Ergebnissen schliessen: Es hat sich einiges verändert in den verschiedenen Schulstufen. Wir Lehrerinnen und Lehrer brauchen Sach- und Berufswissen. Und wir müssen eine vielseitig fähige, wachstumsinteressierte und bewusst handelnde Persönlichkeit sein, wenn wir erfolgreich mit Schülern Schule machen wollen. Dies haben wir mit unserem Kurskonzept realisiert und aufgrund dieser Befragungsergebnisse überprüfen können. Desgleichen laufen unsere Bestrebungen auch dahin, dass in Zukunft möglichst wenig Schülerinnen und Schüler unserer Teilnehmenden *keine* Veränderung feststellen können.

4.3 Teilnehmerbefragung

Wir befragten die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer über verschiedene Aspekte des Kurses, aber auch über ihre wahrgenommenen Veränderungen bei sich selbst. Wir möchten in diesem Rahmen lediglich einige Aussagen aus den letztgenannten Rückmeldungen zitieren. Die hier aufgeführten stützenden und befragenden Nennungen entsprechen in etwa dem Verhältnis der erhaltenen Rückmeldungen.

| <i>STÜTZEND</i> | <i>BEFRAGEND</i> |
|---|---|
| <p>Ich habe wieder Freude an der Arbeit. Ich handle nun vielfältiger in meinem Berufsalltag. Ich konnte viel von dem Druck, den ich mir täglich selber machte, auflösen. Ich konnte meine Sprache in der Math verbessern, und meinen Schülern geht das Lernen nun wesentlich einfacher. Ich habe Lernspiele entwickelt und angewandt. Ich kann nun alltägliche Mechanismen meines Handelns erkennen und schrittweise verändern. In der Begleitphase habe ich den Wert des Kurses erst richtig erkannt. Das Lernersein hat mir sehr viel Verständnis für meine Schülerinnen und Schüler gebracht. Ich habe mich im Lernersein fortgebildet.</p> | <p>Es war schwierig, so lange selber an eigenen Themen zu arbeiten. Beim eigenen Wissen verweilen ist viel anspruchsvoller als ich gedacht hatte. Wieder so ganz Lerner sein ist schwierig.</p> |

Insgesamt zeigt es sich, dass die Lehrkräfte in diesem Kurs mehr Bewusstheit in ihrem Handeln erreichen und auch umsetzen konnten. Wir haben auch gemerkt, dass es für unsere Teilnehmenden sehr anspruchsvoll ist, den mühsamen Weg des aktiven Lernenden wieder gehen zu müssen. Dass sich dieses Lernsystem aber in der Umsetzung bewährt, das freut uns natürlich besonders.

Es ist klar, dass wir an Einzelteilen des Kurses weitere Entwicklungsarbeit leisten müssen. Jeder Kurs wird wieder so neu, wie wir als Kursleitung neu geworden sind. Was bleiben wird, ist die achtungsvolle Haltung, die wir unseren Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern entgegenbringen.

Bern: Semesterkurse

Unterricht evaluieren - Schule entwickeln

Evaluation von und in Langzeitkursen als Beitrag zur Schulentwicklung

Hans Joss

'Planning is, in fact, a form of evaluation - one that occurs before the program is implemented' (Posavac, 1992).
Das heisst, frei übersetzt: Planung stellt eine Form von Programmauswertung dar, bevor das Programm eingeführt ist.

Der Autor nimmt einen in der Revision des Berner Volksschulgesetzes diskutierten (und verworfenen) Artikel über den angemessenen Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung des Schullebens zum Anlass, auf die Notwendigkeit von Kurs- und Unterrichtsevaluationen für eine planvolle Entwicklung des Bildungswesens hinzuweisen. Er plädiert für eine "Evaluationskultur", die unserem Schulwesen noch weitgehend fremd ist, die aber gerade durch und in Langzeitkursen entwickelt und gelernt werden kann. Für das Evaluationsmanko werden drei hauptsächliche Gründe aufgeführt. Es wird aber auch aufgezeigt, wie bei der Entwicklung und Revision von Konzepten der Langzeitfortbildung sowohl bei Kursleitern als auch bei den Teilnehmenden Einsichten in das fruchtbare Zusammenwirken von Bildungsplanung und Schulevaluation gewonnen werden. Der Autor kann aufgrund seiner mehrjährigen Kurs- und Entwicklungsarbeit als Leiter der Berner Semesterkurse an ausgewählten Beispielen zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer angeleitet werden, Kurs- und Unterrichtssituationen zugunsten einer Schulentwicklung zu evaluieren.

"Die Schülerinnen und Schüler sind angemessen in die Gestaltung des Schullebens miteinzubeziehen" (Art 22bis des Volksschulgesetzes des Kantons Bern).

Mit diesem Gesetzesartikel, der in der zweiten Lesung des Grossen Rates zur Diskussion stand, zeige ich, wie ich das oben angeführte Zitat von Posavac verstehe.

Planung und Evaluation sind eng miteinander verknüpft

Eine qualitativ gute Planung im Erziehungsbereich geht von einer sorgfältigen Bedürfnisklärung aus. In der Planungsphase werden entsprechende Ziele und Aufträge formuliert, ebenso Möglichkeiten, erreichte Ziele und Aufträge zu überprüfen.

Eine Schülerin kann jederzeit befragt werden darüber, wo sie bei der Gestaltung des Schullebens im Sinne des gesetzlichen Auftrags miteinbezogen wird. Bei der Planung von Schulreisen, von Aufführungen. Aber auch: ob sie Gelegenheit erhält, ein Thema nach eigener Wahl und nach eigenen oder mit dem Lehrer abgesprochenen Kriterien zu bearbeiten. Ob sie Selbsteinschätzungen vornehmen kann. Sie kann auch befragt werden darüber, welche Unterrichtsformen ihr Lernen fördern. Ob sie auf die Raumgestaltung Einfluss nehmen könne, ob die Schüler Gelegenheit hätten, Anliegen der Klasse nach Bedarf mit einer Lehrkraft zu besprechen. Mich interessiert, ob die Lehrkraft die Schülerin und ihre Klasse über ihre Unterrichtsplanung orientiert und Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen bei der Planung miteinbezieht.

Weiter interessiert mich, wo die Schülerin im Unterricht persönliche Schwerpunkte setzt. Wo ihre Stärken sind, welche Bereiche ihr im Moment Mühe bereiten und weshalb.

Ich kann die Schülerin zwei Jahre nach beendeter Schulzeit fragen, wie weit sie die Möglichkeit hatte, am Schulgeschehen mitzudenken, mitzuplanen und mitzuhandeln. Ob sie sich ernst genommen und akzeptiert fühlte von ihren Lehrkräften, oder ob sie die Schulzeit mehrheitlich als Pflicht- und Anpassungsübung erlebte. Ob sie den Auftrag der Volksschule kenne, ob sie erlebt habe, dass das Hauptziel der Schule gewesen sei, einen "Beitrag zu leisten zu ihrer persönlichen Mündigkeit" (Lehrplan Kt. Bern, 1983). Ob sie heute im Rahmen ihrer Möglichkeiten den "Willen und die Fähigkeit besitze, für sich selber verantwortlich zu handeln" (Lehrplan Kt. Bern), ob sie bereits während der Schulzeit die Möglichkeit hatte, "Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln" (Lehrplan Kt. Bern).

Wo steht der zukunftsweisende Artikel 22bis? Im Protokoll der 2. Lesung vom 18. März 1992 des Bernischen Grossen Rates zum Volksschulgesetz. Für diesen Antrag stimmten 63 Mitglieder des Grossen Rates, 79 stimmten dagegen. Dieser Antrag wurde somit nicht ins Volksschulgesetz (VSG) aufgenommen.

Begründung eines Grossrates gegen den Antrag: "Ich bin der Meinung, Mitbestimmung, wenn überhaupt, sei etwas, was durchs ganze Volksschulgesetz hindurchgeht, und man kann sie nicht marginalisieren, indem man sie zum Beispiel via Lehrpläne den Lehrern zu empfehlen versucht. Das wäre eine reine Sprechblase, die in der Praxis nicht zum Tragen käme, selbst wenn die ED via Verordnung so etwas verlangen würde. (...) Mitbestimmung oder die Mitsprache von Schülerinnen und Schülern kann und muss in der heutigen Zeit auf einer natürlichen, nicht reglementierten Ebene basieren. (...) Es gibt alle Varianten von Mitsprache und Mitbestimmung, aber bitte, schreiben Sie das nicht in ein Dekret hinein. Ich gehe sogar noch weiter: Ich fände es schade, wenn die Erziehungsdirektion per Verordnung versuchte, den Lehrern so eine Auflage zu machen. Ich bitte Sie, den Antrag abzulehnen".

Das engagierte befürwortende Votum des Erziehungsdirektors für die Annahme von Art 22bis konnte die Meinungen nicht beeinflussen:

"Es ist kaum zu bestreiten, dass das Gespräch mit den Schülern und der Einbezug der Schüler in die Ausgestaltung des Schullebens in einem einigermaßen modernen Unterricht selbstverständlich sind. Das ist nichts Neues, sondern war schon früher so. Es wird aber immer wichtiger, diese Anforderung an die Schule von heute und von morgen zu stellen, denn von den jungen Leuten, die von der Schule kommen, erwartet man grosse Selbständigkeit. (...) In jedem Beruf, den man heute ausübt, erwartet man von den jungen Leuten, dass sie eine gewisse Entscheidungsfreudigkeit mitbringen. Die Schule muss ihren Beitrag dazu leisten, dass unsere jungen Leute diese Eigenschaften mitbekommen" (VSG, 2. Lesung, 18. März 1992, S. 262).

Die Qualität von Evaluation wird in der Planungsphase bestimmt

Mit dem Wegfallen dieses Artikels hat der Grosse Rat meines Erachtens eine wichtige Gelegenheit unterlassen, ein überprüfbares Qualitätskriterium für das Unternehmen Schule auf Gesetzesebene zu formulieren. Die Mehrheit des Grossen Rates ging davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bereits heute über Mitsprachemöglichkeiten verfügen.

Zu anderen Ergebnissen kamen die Autoren der Studie *Politische Bildung Jugendlicher*, Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988 (Klöti & Risi 1991). Die Studie beruht auf einer schriftlichen Befragung in sämtlichen Rekrutenschulen der Schweiz. 32'000 Rekruten haben den Fragebogen beantwortet. Zusätzlich 937 junge Frauen. Als politisch mündig haben die Autoren jene Jugendlichen beschrieben, die

- sich selber als recht oder sehr stark interessiert bezeichnen,
- die zumindest über ein vergleichsweise leicht oder stark überdurchschnittliches politisches Wissen verfügen und die stark überdurchschnittlich politisch aktiv sind.

"Rund ein Achtel (rund 12%) der Jugendlichen kann nach diesen Kriterien als politisch mündig bezeichnet werden" (S. XIV). "Ihnen stehen 42 % gegenüber, die keines der drei Kriterien erfüllen. Bei nicht ganz der Hälfte der Befragten fehlt jeweils ein Element der politischen Mündigkeit".

Zusammenfassende Forderung der beiden Autoren:

"Die Schule als Erfahrungsraum für Demokratie-Lernen setzt voraus, dass für die Jugendlichen wirklich Möglichkeiten einer echten Mitbestimmung - etwa im Rahmen der Gestaltung von eigenen Unterrichtsstunden - bestehen" (S. XVII).

Planung beginnt mit einer sorgfältigen Analyse des Ist-Zustandes

Die Ausführungen von Grossrätinnen und Grossräten zur Notengebung an den öffentlichen Schulen belegen, dass Ratsmitglieder die seit Jahrzehnten bekannten Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Notengebung nicht zur Kenntnis nehmen. Der im VSG stehende Artikel 25 lautet: "Den Schülerinnen und Schülern werden periodische Berichte oder Zeugnisse ausgestellt, ab dem dritten Schuljahr auch mit Noten; sie dienen der Schülerbeurteilung und sind Grundlagen für die weitere Schulung".

Dieser Artikel wurde der folgenden, offeneren Formulierung vorgezogen: "Die Schülerinnen und Schüler werden periodisch beurteilt. Die Beurteilung bildet die Grundlage für die weitere Schulung".

Nachdenklich stimmt die Argumentation eines Grossrates für Artikel 25: "Haben die Schülerinnen und Schüler nicht Anspruch darauf, genau beurteilt zu werden?"

Auch hier vermochte der Erziehungsdirektor die Mehrheit der Gesetzgeberinnen und Gesetzgeber nicht von der zeitgemässen Formulierung zu überzeugen: "Für mich ist es klar, dass in dieser Frage eine gewisse Entwicklung stattfindet. Es geht nicht um eine Aufweichung. Vielmehr ist es so, dass eine Beurteilung in Worten anspruchsvoller ist, auch für den, der die Beurteilung vornehmen muss. Es fällt schwerer, eine schlechte Beurteilung in Worten auszudrücken und zu begründen, aber eine solche Beurteilung kann der Entwicklung des Kindes besser Rechnung tragen".

Forschungsergebnisse belegen seit Jahrzehnten: Die übliche Notengebung ist ungeeignet, Jugendliche zu Selbständigkeit im Sinne des Gesetzes zu erziehen (vgl. *Ingenkamp* 1969).

Der Berner Professor *Meili* fasste eine Untersuchung über den Zusammenhang von Intelligenz und Schulleistungen so zusammen: "Zusammenfassend zeigen die dargebotenen Untersuchungsergebnisse, dass der Nutzeffekt der Aufnahmeprüfungen sehr gering ist und durch Intelligenzprüfungen wohl etwas verbessert, aber nicht auf eine annehmbare Höhe gebracht werden kann. Der Grund dafür liegt nicht in Mängeln der verwendeten Prüfungsverfahren, sondern in der Unmöglichkeit, das Resultat eines so

komplexen Prozesses wie des Erwerbs von Bildung einigermaßen sicher vorauszusagen. Die Schule sollte diese Situation sehr ernst nehmen, da sie für viele Schüler schwerwiegende Konsequenzen haben kann. Sollen Prüfungen, die, wie der Psychologe oft erfährt, unerwünschte Wirkungen haben, aufrechterhalten werden, wenn ihr Nutzen so gering und die Zahl der Fehlurteile so gross sind? Gibt es keine anderen pädagogisch-psychologischen Mittel, um einem optimalen Erfolg des Unterrichts näher zu kommen?" (Meili 1977). Die Antwort auf die professorale Frage, 1977 gestellt, kann heute mit ja beantwortet werden. Es gibt eine beachtliche Zahl von Lehrkräften auf allen Stufen im Kanton Bern, welche kindgemässe Lösungen im Schulalltag entwickeln.

Argumentationsfiguren und Entscheide des Grossen Rates bezüglich Artikel 22bis und Artikel 25 (Notengebung) weisen auf ein zentrales Problem im öffentlichen Bildungswesen hin:

- Evaluieren gesetzlicher Aufträge im Bildungswesen zugunsten von Schulentwicklung hat keine Tradition.

So ist erklärbar, dass bestehende gesetzliche Bestimmungen nicht, nur schwer oder nur selektiv überprüfbar sind. So konnte sich während Jahrzehnten eine Doppelkultur entwickeln in der Schule: Auf der gesetzlichen Seite der anspruchsvolle Auftrag, einen Beitrag zu leisten zur Mündigkeit Heranwachsender; im Schulalltag Notengebung, Überbertrittsrituale und weitere Machtinstrumente, die Anpassung, Resignation und kurz-, mittel- und langfristig versehrtes Selbstwertgefühl bei Heranwachsenden auslösen konnten.

- Das Kosten-Nutzen-Verständnis dem Unternehmen Schule gegenüber ist gering.

Beispiel: An einer Mittelschule ist die Anzahl Schüler vom Zeitpunkt des Eintritts bis zum Abschluss (1993) von 62 auf 42 zurückgegangen. Während fünf Jahren verlor diese Schule 30 % ihrer "Konsumentinnen und Konsumenten". Als "Schulerfolg" gilt eine möglichst hohe Punktzahl an der Abschlussprüfung. Eine Misserfolgsquote von 30% lässt ahnen, mit welchen Mitteln hier gearbeitet wird: mit Notendruck, wenig oder kaum Transparenz bezüglich geprüften Inhalten oder bezüglich Beurteilungskriterien. Der gesetzliche Auftrag lautet: "Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Blick auf lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie geistige Offenheit und die Fähigkeit zu selbständigem Urteil zu fördern".

Das Aufnahmeverfahren wird nicht in Frage gestellt. Obschon Untersuchungen gezeigt haben, dass schulbezogene Leistungsprognosen im besten Fall ein Jahr Gültigkeit haben.

Noch bedenklicher fällt die Bilanz der "psychischen Energien" aus: bei abgewiesenen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und den Lehrkräften; aber auch der psychischen Anpassungsleistungen bei denjenigen, die bis zum Schluss dabei waren.

- **Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse über Vorgänge im Schulalltag werden nicht zur Kenntnis genommen.**

Beispiel 1: "Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium" (Krapf 1982).

"Versucht man, die Unterrichtsformen nach den Gesichtspunkten 'geführte Schülertätigkeit' und 'selbständige Schülertätigkeit' zu gruppieren, ergibt sich wiederum ein sehr prägnantes Bild. Die Formen fragend-entwickelndes Verfahren, Lehrervortrag und Demonstration nehmen 76% der Zeit in Anspruch. Die Art der Schüleraktivität ist also meistens vorbestimmt.

Für selbständiges Arbeiten bleibt viel weniger Zeit (18%). Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Schülervortrag (ohne 'andere Formen') stehen den geführten Aktivitäten im Verhältnis 1:4 nach. (...) Es fällt nach unserer Beobachtung mehr Unterricht aus, als Zeit eingesetzt wird für Schülervorträge, Gruppenunterricht oder Demonstrationen" (ebd., S. 63).

Beispiel 2: Stellungnahme und Thesen zum Gymnasialunterricht in Naturwissenschaften (Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Basel 1988).

"Mit wachsender Beunruhigung stellt sie (die Fakultät, H.J.) fest, dass - trotz dieser Bemühungen in Einzelfällen - der Gymnasialunterricht speziell in der Fächergruppe Mathematik, Physik, Chemie vielen Schülern, Eltern und Pädagogen zunehmend problematisch erscheint. Das führt dazu, dass diese Fächer zu den weitaus unbeliebtesten gehören. (...) Reine Beliebtheit eines Faches ist für sich allein noch kein Kriterium für die Qualität des Unterrichts. Doch ist sehr ernsthaft zu fragen, welche Gründe hinter einer solchen mangelnden Beliebtheit stehen. Die Fakultät sieht sie vor allem darin, dass der Unterricht in diesen Fächern vielfach zu früh und von Anfang an auf einem dem Entwicklungsalter der Schüler nicht entsprechenden, zu hohen Abstraktionsniveau erteilt wird, anstatt sie von den ihn vertrauten Phänomenen und Problemen ausgehend allmählich an diese Abstraktionsstufe heranzuführen" (ebd., S. 2).

"Die grundlegende Fähigkeit, die der Gymnasialunterricht vermitteln muss, ist ein selbständiges Erarbeiten von Einsichten, Gedankengängen und Problemlösungsstrategien, vor allem in gruppenweiser Zusammenarbeit und Diskussion"(ebd., S. 9).

Notwendige Voraussetzung für Schulentwicklung: Evaluationen

Planungen im Bildungsbereich bedingen Vorstellungen über das "Produkt", entsprechende Überprüfungsmöglichkeiten, deren Ergebnisse in die Planung zurückfließen und diese beeinflussen.

Schulentwicklung beginnt bei der einzelnen Lehrkraft, ihren Schülern und ihrem Unterricht. Es braucht weder aufwendige Untersuchungen noch zusätzliche finanzielle Mittel noch wissenschaftliche Begleituntersuchungen, um eigenen Unterricht auszuwerten und Weiterentwicklungen anzugehen.

Wie evaluiere ich meinen Unterricht?

Wichtige Voraussetzung: Ich sehe ein, dass ich meinen Unterricht in Richtung gesetzlichem Auftrag nur weiterentwickeln kann, wenn ich regelmässige Erhebungen durchführe bei meinen Schülerinnen und Schülern. Wenn ich überzeugt bin, dass nicht die

Menge der befragten Schüler wichtig ist, sondern die Qualität und die Ernsthaftigkeit meiner Befragung und meine Fähigkeit, andere Sichtweisen meines Unterrichts zu akzeptieren, auch wenn sie mich schmerzen, ja sogar verletzen und in Frage stellen.

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern arbeitet eine Gruppe von Lehrkräften am Thema "Auswertung eigenen Unterrichts".

Beispiel: Fragen von Bernhard Adam, Vorsteher der Sekundarschule Rothus in Bolligen an seine ehemaligen Schülerinnen und Schüler:

Fragebogen zu meinem Unterricht - Ein Jahr nach Schulaustritt. (Verschickte Fragebogen 16, zurück 14.)

Bereitschaft zu lebenslangem Lernen

Mein Unterricht hat bei Dir bewirkt, dass Dir die Schule und Lernen nicht total verleidet worden sind. Antworten: 4 ja, 9 teilweise, 1 nein.

Zusätzliche Schülerkommentare:

- sofern mir das zu lernende sinnvoll schien
- aber nur dank dauerndem Hoffen auf Austritt
- das selbständige Arbeiten gefiel mir gut
- vielleicht lag es nicht am Unterricht, aber zwischendurch verleidet jedem die Schule

Weiteres, was Du als nützlich empfunden hast in meinem Unterricht für Dein heutiges Leben und Lernen. Antworten:

- Vor allem das selbständige Arbeiten und Planen. Auch, was wichtig für mich ist, was ich können muss.
- Im Seminar müssen wir auch viele Selbstbeurteilungen ausfüllen, so hatte ich bereits Übung.
- (...) erhielt ich durch unsere weiträumige Unterrichtsform die Möglichkeit, meinen eigenen Arbeitsstil zu finden und diesen schliesslich zu fördern und auszubauen. So wurde ich sehr oft mit meinen Stärken und Schwächen konfrontiert.
- Meine Selbständigkeit wurde im Lehrbetrieb bereits positiv aufgenommen.

Deine Ideen zur Verbesserung des Unterrichts (Stoff, Wohlbefinden, Selbständigkeit im Hinblick auf die Schul- und Berufssituation). Antworten:

- Was ich ein wenig vermisst habe, war die Prüfungssituation unter Zeitdruck.
- Dem Schüler Mut zusprechen für seine Pläne, auch wenn nicht 100% Sicherheit auf Erfolg besteht.
- In der Sekundarschule stimmte alles. Doch in der Berufsschule ist es den Lehrern egal, ob man sich wohl fühlt oder selbständig ist. Der Stoff muss einfach durch.

Und was ich sonst noch sagen möchte:

- Fühlte mich frei und erhielt Spielraum, etwas zu riskieren und Fehler zu begehen. (...) durfte selbständig denken und lernte meine Grenzen kennen.

Aus den Antworten zog Bernhard Adam Folgerungen für seinen Unterricht, welche er den ehemaligen Schülerinnen und Schülern schriftlich mitteilte: "Theoretische Eingaben und Einführungen/Nachbesprechungen sollen vermehrt nach individuellen Schülerbedürfnissen realisiert werden. Im besonderen werde ich in theoretischen Bereichen erweiterte Angebote machen, die individuell abrufbar sind".

Meine Ausführungen belegen, dass Evaluationen innerhalb von Bildungseinrichtungen unumgänglich sind, sollen nicht allein Mitglieder der gesetzgebenden Behörden, Volksinitiativen und Forderungen nach leistungswirksamen Besoldungen als "Notbremsen" das eher träge Bildungswesen bewegen.

Verantwortung gegenüber der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler

Ein Heranwachsender muss während 9 Jahren die Schule besuchen. Er wird dabei während rund 10'000 Stunden von Erwachsenen beeinflusst, die einen gesetzlichen Auftrag zu erfüllen haben an ihm. Dafür werden sie vom Staat besoldet.

Weil Heranwachsende in diesem Alter auf Erwachsene angewiesen sind, sind sie gleichzeitig abhängig von den Lehrpersonen.

Eine Lehrperson kann die Psyche eines Heranwachsenden kurz-, mittel- und langfristig beeinflussen. Wenn ich als Lehrkraft weiss, dass mir meine Schüler Rückmeldungen geben können, wenn sie meinen Einfluss- und Machtbereich verlassen haben, gehe ich anders um mit ihnen, als wenn ich keine Rückmeldungen einhole.

Aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Schülerrückmeldungen prognostiziere ich positive Entwicklungen des Unternehmens Schule in Richtung mehr Menschlichkeit, Leistungsbereitschaft, Lebensnähe, Ermutigung von Heranwachsenden und erhöhter Gesetzeskonformität.

Evaluationen im Rahmen der Semesterkurse

Semesterkurse sind ein Kursangebot von 20 Wochen Dauer, das Lehrkräfte freiwillig wahrnehmen können. Das bewirkt, dass wir in einem Angebot-Nachfrage-Mechanismus stehen. Die Kursteilnehmer erwarten von dem halben Jahr unmittelbaren Nutzen für ihre berufliche Tätigkeit nach besuchtem Kurs. Kursteilnehmer sind Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte, die innerhalb der Volksschule unterrichten: Primar-, Sekundar-, Arbeits-, Hauswirtschaftslehrerinnen- und -lehrer; ebenfalls Lehrkräfte aus Sonderschulen, z.B. Sprachheilschulen. Im Mittel verfügen die Teilnehmer über eine 20-jährige Berufserfahrung. Voraussetzung für den erfolgreichen Kursbesuch: wir nehmen jede Teilnehmerin mit ihren Vorerfahrungen ernst und gehen davon aus, dass sie am ehesten weiss, wo ihre Interessen, Bedürfnisse, Stärken und allenfalls Nachholbedürfnisse bestehen. Die Teilnehmerinnen sind geprägt durch Ort, Stufe und persönliche Schulerfahrungen. Eine Lehrkraft, die im Voralpengebiet unterrichtet, hat ein anderes Bild von Schule als eine Kollegin, die ihre Erfahrungen in einer vorstädtischen Gemeinde gesammelt hat. Wie ist es möglich, die unterschiedlichen Schulstufen und Vorerfahrungen zu berücksichtigen und auf den einzelnen Teilnehmer einzugehen? Damit das Unternehmen "Semesterkurse" seine Teilnehmernähe behält, sind *regelmässige Evaluationen* für die Kursleitung unumgänglich.

Während der Kursvorbereitung, die rund 3/4 Jahre dauert, präsentieren wir den Teilnehmern Angebote, die wir als Leiter machen können. Beispiele: "Beurteilungsformen/Noten in der Schule", "Neues Volksschulgesetz", "Meine Lernbiographie - Mein Lehr/Lernverhalten".

Die Teilnehmer tragen sich bei den entsprechenden Angeboten ein und äussern zusätzliche Bedürfnisse. Themen, die wir nicht selber abdecken können, delegieren wir an auswärtige Fachleute.

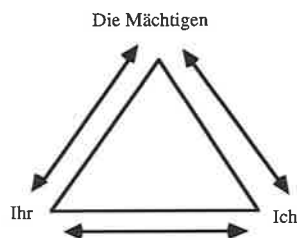
Andere Fragestellungen wollen die Teilnehmer selber, einzeln oder in Gruppen, bearbeiten. Dazu stellen wir Zeit zur Verfügung.

Im Unterschied zu den Anfängen der Semesterkurse vor 14 Jahren hat sich der "Erziehungswissenschaftliche Bereich" mit Angeboten von vorwiegend frontalen Eingaben, welche dem Teilnehmer eine passive Rolle zuteilten, zu differenzierten, von den Teilnehmern verlangten Angeboten entwickelt, welche bereits während der Vorbereitungsphase aktives Verhalten verlangen und ermöglichen.

Arbeitsvereinbarungen zwischen Kursleitung und Teilnehmerinnen

Im Rahmen der *Arbeitsvereinbarungen* definieren wir auch unser Rollen- und Lehr/Lernverständnis als Kursleiter. Beispiel: "Ich (H.J.) akzeptiere bei den Teilnehmern individuelle Lernwege. Lernwege, abhängig von den persönlichen Vorerfahrungen, sind erlaubt und werden gefördert". Oder: "Leitung und Teilnehmerinnen teilen sich in die Verantwortung für das Gelingen des Kurses".

Das einfache, leicht verständliche *Vertragskonzept* übernahm ich von Fanita English (1981), einer amerikanischen Psychologin. Sie wurde häufig von verschiedenen Auftraggebern eingeladen, Workshops durchzuführen. Sie beobachtete, dass Zuhörer grundsätzlich zu übersteigerten Erwartungen neigen. Zusätzlich bemerkte sie unterschiedliche Erwartungen beim Auftraggeber und den Teilnehmern. Solche Unklarheiten enthalten Konfliktstoff. Konfliktstoff, der in gegenseitigen Vorwürfen gipfeln kann. Als Gegenmittel entwickelte sie den "Dreiecks-Vertrag".



Fanita English zeichnet ein Dreieck, setzt die Organisation an die Spitze, die Teilnehmer an die eine Ecke, sich selbst als Leiterin an die übriggebliebene Ecke. Die Erwartungen der drei Parteien können nun geklärt werden.

Auf den Semesterkurs übertragen: Die "Mächtigen" sind die ED und die Leitung der ZS. Ihr Auftrag an uns: den Teilnehmern eine berufliche Standortbestimmung innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen ermöglichen. Wir als Leitung erklären, wie wir diesen Auftrag für die Teilnehmer erlebbar machen. Wichtig für uns sind die Abmachungen zwischen uns und den Teilnehmern.

Dieses Konzept des Vertrags-Dreiecks gibt mir die Möglichkeit, mein Rollen-, Lehr- und Lernverständnis klar zu formulieren. Ebenso meine Erwartungen an die Teilnehmer. Die Teilnehmer können darauf reagieren, die definitive Form wird gemeinsam ausgehandelt.

Dieses Vertragskonzept enthält gleichzeitig die Auswertungskriterien, an denen die gemeinsame Arbeit fortwährend, bei Kursende und ein Jahr nach Kursende gemessen werden kann.

Evaluation beginnt mit der Planung

Vor jedem Kurs legen wir das Kriterium fest, dass jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer die Arbeitszeit im fächerverbindenden Bereich für sich optimal sinnvoll gestalten kann. Das hat zur Folge, dass die Teilnehmerinnen aktiv teilnehmen an der Kursgestaltung und dass sie sich während dem Kurs die Frage stellen: Welches Thema will ich mit welchem Zeitaufwand bearbeiten? In Einzel- oder Gruppenarbeit? Wo hole ich mir Hilfe, wenn ich mit einer Fragestellung nicht weiter komme?

Ein Jahr nach Kursende befragen wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auf unsere Vorgabe "Die folgenden Arbeitsformen im fächerverbindenden Bereich erleichterten mein persönliches Lernen im Kurs" erhielten wir u.a. folgende Antworten:

- "Individuelles Arbeiten/ in Kleingruppen; wenig geeignet für mich: Plenum!"
- "Die Arbeit in kleinen Gruppen in der zweiten Kurshälfte und die verschiedenen Unterrichtsbesuche erachte ich im nachhinein als die fruchtbarsten Arbeitsformen. Ich habe daraus folgernd jetzt auch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen intensiviert (regelmässige gemeinsame Planung von Unterricht in 2-3 Gruppen im Schulhaus)".
- "In der zweiten Kurshälfte fand ich die Angebote der Kursleiter für kleine, interessierte Gruppen sehr anregend und hochinteressant".
- "Eigenes Erleben, Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, selbständige Zeitgestaltung und Setzen von Schwerpunkten".
- "Individuelles Arbeiten an einem Thema. Kein Zwang, resp. Druck".
- "Am besten lerne ich, wenn das Umfeld für mich stimmt, die Arbeitsform ist weniger wichtig".

"Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen": das setzt voraus, dass wir den Teilnehmerinnen Gelegenheit bieten, Eigenverantwortung wahrzunehmen. Bei dieser Lernform ändert das Rollenverständnis der Kursleitung und dasjenige der Teilnehmer. Damit keine Missverständnisse entstehen, ist es notwendig, über die veränderten Rollen zu sprechen. In der Folge entwickelten sich unsere Arbeitsformen in Richtung innere Differenzierung, bei gleichzeitigem Verzicht auf Referate vor der ganzen Kursgruppe, bestehend aus 25-27 Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Subjektive Auswertungen

Entscheidend sind für mich nicht wissenschaftliche Kriterien wie Repräsentanz und Objektivität der Ergebnisse, sondern Brauchbarkeit und Auswirkungen, welche die Ergebnisse auf das evaluierte Unternehmen haben.

Wichtig auch, dass ich auf meine Fragen Rückmeldungen von Teilnehmern entgegennehmen kann, ohne mich gleich zu rechtfertigen.

Wie ich oben ausführte, hat sich das Kurskonzept dank regelmässiger Evaluationen grundlegend geändert. Ähnliche Entwicklungen beobachte ich bei Lehrkräften im Bereich der Volksschule. Oder, wie es *Posavac* und *Carey* (1992, S. 8) formulieren: "Planning is, in fact, a form of evaluation - one that occurs before the program is implemented".

Literatur:

- Adam, B. (1991) *Unterrichtsauswertung ein Jahr nach Schulaustritt*, Arbeitspapier. - Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (1992) *Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen*. Vernehmlassungsprojekt. - English, Fanita (1981) *Transaktionsanalyse, Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen*. Hamburg: ISKO-Press (2. Aufl.). - Ingenkamp, K.H. (1969) *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim: Beltz. - Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991) *Politische Bildung Jugendlicher, Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988*. Aarau: Sauerländer. - Krapf, B. (1985) *Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium* (Habilitationsschrift Universität Zürich 1982). - Meili, R. (1977) *Intelligenz und Schulleistungen in höheren Mittelschulen der deutschen Schweiz*. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 2, 77- 99. - Posavac, E.J. & Carey, R.G. (1992) *Program evaluation*, New Jersey: Englewood Cliffs (4th ed.). - Staatlicher Lehrmittelverlag Bern (1993) *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern*. - Steinlin, U.W. (1988) *Stellungnahme und Thesen zum Gymnasialunterricht in Naturwissenschaften*. Universität Basel: Phil.Hist. Fakultät. - Tagblatt des Bernischen Grossen Rates (1992) *VSG*, 2. Lesung. Beilage Nr. 12, 18. März 1992.

Luzern: Trimesterkurs

Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung

Rudolf Gerber

Im Folgenden begründet und skizziert der Autor - ehemals Leiter des Luzerner Trimesterkurses und heute Leiter eines Projekts der Entwicklungszusammenarbeit in Indonesien - ein Fortbildungskonzept, das er vor sechs Jahren für die Langzeitfortbildung für Lehrkräfte der Volksschule entwickelt hat .

Innerhalb des Trimesterkurses wird ein dreiwöchiger Auslandsaufenthalt im ehemaligen Jugoslawien (Slowenien), in Portugal oder Spanien angeboten. Anfänglich begründet durch die Tatsache, dass der hohe Anteil fremdsprachiger Kinder in Schulklassen besondere Kompetenzen in Interkultureller Pädagogik erfordere, gewinnt in zunehmendem Masse der umfassendere Anspruch, lernfähig, offener und "europafähig" zu werden, an Bedeutung.

Bei der Planung, der Vorbereitung und der Durchführung des interkulturellen Projekts hat es sich bewährt, sich auf die Thematisierung weniger Hauptgedanken zu beschränken und dadurch zu vermeiden, dass doch wieder Fragen der Organisation, der Aneignung von Konzeptionen und der Bewältigung einschlägiger Literatur von der eigentlichen Herausforderung wegführen.

Bis heute haben etwa achtzig Lehrkräfte dieses Angebot gewählt. An die Bereitschaft, sich auf Offenheit und Fremdheit einzulassen - und dies oft alleine, nicht in der Gruppe - wurden hohe Ansprüche gestellt. In der Regel wurde eine Kontaktadresse vermittelt, verknüpft mit der Erwartung, bei einem späteren Gegenbesuch in der Schweiz bei Unterkunft und Betreuung mitzuhelfen. Es war nicht zuletzt diese Verbindlichkeit, die für viele Lehrkräfte das Wagnis der Begegnung zu einer zentralen Erfahrung ihrer beruflichen und persönlichen Fortbildung werden liess.

Die Situation, drei Wochen mit viel Offenheit und Unbekanntem vor sich zu haben, führte die Mehrheit der Lehrkräfte viel schneller an ihre eigenen Grenzen, als ich dies vorausgeahnt hätte. Entsprechend bedeutsam wurde die Vorbereitung, die im wesentlichen zwei Begriffe thematisierte, die *Bewegung* und die *Begegnung*.

Als besonders fruchtbar hat sich die Sensibilisierung auf eine bewusst gewählte, eigene Form der Verarbeitung erwiesen. Schreiben bzw. Textgestaltung und Skizzieren ermöglichten das Verarbeiten in intensiverer Weise als es die Teilnehmer erwartet hätten. Es ging darum, der Darstellung eine individuelle Form zu geben und dabei den zeitlichen und psychischen Aufwand des Verarbeitens zu erleben. Subjektiv Erlebtes, als solches auch wirklich gefühlt und gestaltet, dürfte trotz des schmalen Erfahrungsausschnittes die Meinungsbildung auch für grosse Themen erleichtern helfen.

Gedanken zur Erfahrung in der Bewegung

Die neuen Ansprüche an Europafähigkeit kontrastieren zur flüchtigen Erfahrung touristischer Massenmobilität, zur Beliebigkeit der Motivation und der Unverbindlichkeit dieser Erfahrung. Mal schaut man sich um bei den Indios am Titicacasee, mal genießt man Sonne und Strand auf Kreta. Der Tourist ist primär Kunde. Als Konsument handelt er folgerichtig, wenn er an hohen Reiseprospekt-Erwartungen festhält und das Ge-

botene am eigenen Lustgewinn misst. Ansätze, touristische Veranstaltungen zu eigentlichen Lernanlässen aufzuwerten, sind daher zum Scheitern verurteilt. Es ist der Tourismusindustrie gelungen, das Reisen praktisch angstfrei zu machen. Selbst ängstliche und unbeholfene Menschen werden quer durch Alaska transportiert oder in Kenia auf eine Safari mitgenommen. Angst zu überwinden, Neugier zu befriedigen, das wird uns heute zu leicht gemacht. Eine Überschätzung des Versteh- und Machbaren und Ignoranz gegenüber dem psychisch Nachvollziehbaren sind die Folge. Jedoch nur der selbstverantwortete Umgang mit Vertrautem und Fremdem ermöglicht Grenzerfahrungen und schafft erst echte Bedürfnisse des Verstehens.

Die modernen Verkehrsmittel haben zu einer Vernichtung von Raum und Zeit geführt. Es kommt zum Verschwinden der Distanz. Die Bewältigung grosser Strecken ist fast einfacher geworden als das Zurücklegen des Weges von der Haustüre zum Abflugterminal. Verkehrsökonomisch bedeutet dies eine Verkleinerung des Raumes. Von Reiseerfahrung zu sprechen macht jedoch nur dann einen Sinn, wenn der Zwischenraum noch von Bedeutung ist. Die Leistung Kolumbus liegt weniger in der Entdeckung des neuen Kontinents, als vielmehr in der Überwindung des weiten und schwer berechenbaren Meeres. Die distanzmässige Entfernung des Ziels von Goethes Italienreise reicht bei der heutigen Reisegeschwindigkeit kaum mehr, um einen Imbiss im Flugzeug ohne Hast zu verzehren. Eine entscheidende Auswirkung dieser Entwicklung liegt darin, dass auch zum Entferntesten Nähe und Erreichbarkeit suggeriert wird. Bereits mit der Eisenbahn wurde eine Reisegeschwindigkeit erreicht, die das Nachvollziehen des ablaufenden Prozesses schon fast verunmöglichte. Der Reisende entwickelte neue Verhaltens- und Wahrnehmungsformen. Reisende im späten 19. Jahrhundert hatten sich an den Prozess des Reisens bereits so stark gewöhnt, dass sie sich die Zeit mit Lesen vertrieben. Schon für sie existierte kaum mehr ein aufregendes Raum-Zeit-Abenteuer.

Es ginge also darum, den Bewegungsprozess wieder bewusster wahrzunehmen. Es geht nicht nur um den Blick durchs Fenster, sondern um die Aufmerksamkeit auf das, was mit uns und um uns während der Reise geschieht: Es geht um einen inneren Nachvollzug des Sich-Bewegens. Die Entwicklung des Reisens stellt sich dar als ein Wandel von der Mühsal zum Vergnügen, von der Passion zur Konsumation. Wir haben in unserem Konzept versucht, innerhalb der Spannbreite traditioneller Reiseformen (Wallfahrt, Wanderschaft u.a.) und den Erfahrungen touristischer Massenmobilität neue Möglichkeiten zu erkennen. Und dies führte uns zu Ansprüchen, die über die Zielsetzungen etwa der Reise- und Erlebnispädagogik hinausgehen. Unter dieser Perspektive betrachtet hilft uns "Europa", Anforderungen an Individualität wie auch Universalität in einem zunehmend stärker konturierten und verbindlicheren Rahmen zu formulieren.

Gedanken zur Erfahrung in der Begegnung

Das Überschreiten der gesellschaftlich-politischen und der mentalen Grenzen gehört gewöhnlich nicht zum Reiseerlebnis. Ganz abgesehen von der Konsumation folkloristischer Darbietungen, bleiben jene Begegnungen, in der das Gegenüber als realer, anderer und ernstzunehmender Lebensentwurf erfahren wird, die grosse Ausnahme.

Das gemeinsame Europa impliziert das Anliegen, enger zusammenarbeiten zu können. Und es scheint, als würden hier soziale Systeme (Verwaltungen, Körperschaften, Wirtschaft usw.) schneller lernen als personale Systeme, sprich Individuen. Wahrscheinlich geht es darum, den Paradigmawechsel vom Nebeneinander zum Miteinander nun mit viel grösserer Verbindlichkeit als dies bisher geschah nachzuvollziehen. Im

Lehrerfortbildung Kanton Luzern - Trimesterkurse

INTERKULTURELLES LERNEN: AUSLANDAUFENTHALT

a) Begegnung mit einer fremden Kultur (Familienaufenthalt) - von der Unterhaltung zur Verbindlichkeit

Begegnungen mit Angehörigen anderer Kulturen gehören zum Einprägsamsten, was man in der Fremde erleben kann. Der erste Teil des Aufenthaltes von 2 Wochen Dauer in einer Familie bzw. Schule soll uns die Möglichkeit geben, uns als Gast mit fremder Kultur und fremder Schulwelt auseinanderzusetzen zu können. Die folgenden Kriterien geben Hinweise, wie eine Begegnung fruchtbar gestaltet werden kann.

WIR BRAUCHEN MUT

Wesentlich ist die Bereitschaft, sich als einzelner und nicht immer als Gruppe der Begegnung zu stellen. Wir suchen alleine den Kontakt; wir werden so für den andern erlebbar mit unseren Interessen, Fragen und Unsicherheiten.

WIR BRAUCHEN ZEIT

Persönliches Vertrauen entsteht nicht an einem Tag. Kenntnis, Verständnis und Zuneigung entstehen nicht aus Hektik. Wir versuchen in eine Schwingung zu geraten und uns so vom Druck zu befreien, gleich alles verstehen zu können.

WIR BRAUCHEN EIN THEMA

Die Absicht, Ferien zu machen, ist in diesem Sinne kein Thema. Von Begegnung zu sprechen macht nur dann einen Sinn, wenn sich engagierte, neugierige Menschen treffen. Das Thema ist unsere Berufserfahrung als Lehrerin oder als Lehrer, unser persönliches Anliegen. Es ist anzustreben, sich irgendwann zu einem gemeinsamen Tun zu finden.

WIR BRAUCHEN OFFENHEIT

Offenheit verstehen wir als die Fähigkeit, sogenannte Selbstverständlichkeiten als von der eigenen Kultur gesetzte Normen und Erwartungen zu erkennen und diese im fremden Umfeld als solche zu erfahren. Dies ist wahrscheinlich das Schwierigste, wird doch nichts Geringeres erwartet, als dass wir Sicherheiten des Deutens und Reagierens aufgeben, uns sozusagen in einen Schwebezustand begeben.

b) Bewegung im fremden Raum (Reiseprojekt) - vom schnellen Zugriff zum bewussten Nachvollzug.

Als Ergänzung zum Aufenthalt in einer Familie ist es möglich, sich für 3 bis 7 Tage auf eine Reise zu begeben; am besten alleine, allenfalls zu zweit. Der Bildungswert der Reise liegt nicht im Besuch wertvoller Kulturgüter, sondern im bewussten Durchleben des Reisens. Bewegen und sich bewegen lassen. Das Reise-Projekt hat sich nach folgenden Kriterien zu richten:

SICHERHEIT VERLASSEN

Bereitschaft, Grenzen der Sicherheit und des Vertrauten zu überschreiten, Gefühle der Abenteuerlust und auch des Verlassenseins, Gefühle der Einsamkeit zuzulassen.

DER WEG IST DAS ZIEL

Bereitschaft, auf das einzugehen, was mir begegnet, auf ein Programm zu verzichten; ansprechbar werden für das, was mir so zufällt. Bereitschaft, die Abreise wie die Rückkehr bewusst zu gestalten. Wir versuchen, nur so rasch voranzugehen, dass wir auch innerlich nachkommen können.

INNEN UND AUSSEN

Bereitschaft, Reisen als Sinnbild für Aufbruch, Neubesinnung und Wandel zu verstehen. Bereitschaft, die Aufmerksamkeit in gleicher Wertigkeit nach innen wie nach aussen zu richten. Es geht um ein Erleben dessen, was Reisen im eigenen Bewusstsein auslöst.

PERSÖNLICHE VERARBEITUNG

Bereitschaft, eine persönliche Form der Verarbeitung zu wählen und zu akzeptieren, dass echte Verarbeitung Zeit und Kraft erfordert.

Zwei Vorlagen, die im Trimesterkurs vor Projektbeginn als Leitfaden zur Vorbereitung und Einstimmung verwendet wurden.

Schulbereich spricht man kaum mehr von Ausländerpädagogik, sondern von interkultureller Erziehung; die Entwicklungshilfe ist zur Entwicklungszusammenarbeit geworden. Nach meiner Erfahrung lebt man aber hier wie dort im besseren Falle immer noch in der Phase des konfliktfreien Nebeneinanders, kaum in jener des konfliktfähigen Miteinanders. Damit spreche ich die schwierige Frage nach den Voraussetzungen fruchtbarer, interkultureller Begegnung an. Das Hauptproblem liegt im Umgang mit andern kulturellen Denk- und Handlungsmustern, der Art der Weltdeutung, den dominierenden Erlebnisweisen. Für Begegnungen in der spanischen Extremadura hiess das etwa auszuhalten, dass Entscheidungsfindungen weniger formal und strukturiert verlaufen, dass Improvisation und Flexibilität dort einen höheren Stellenwert haben als bei uns oder dass zum Beispiel Sonnenschein und Wärme anders wahrgenommen werden. Wir suchen also Bereiche, wo Kultur und Alltag eins sind und empfinden plötzlich die Herausforderung grösser, als wenn wir die Alhambra von Granada zu würdigen versuchen.

Für unsere Kursteilnehmer hiess es auch, das Befremden zu spüren, wenn die Sitzung bei schönstem Frühlingswetter mit geschlossener Sonnenstore abgehalten wurde, oder wenn der Aufbruch zur vereinbarten Wanderung sich immer wieder hinauszögerte, weil sich jemand verspätet oder sich ein Aperitivo verlängert hatte. Dann waren wir aber auch mitten drin im Lernprozess und begannen zu erahnen, was es heisst, den eigenen Rhythmus anzugleichen und wie weit wir noch einzutauchen hatten, um sagen zu können: Jetzt sind wir dabei, jetzt sind wir uns nahe; sogar Zusammenarbeit wäre möglich. Und wir wurden gewahr, dass wir uns ja gar nicht so weit weg befanden, eben zum Beispiel in Granada; und wir dachten vielleicht an Onkel Fritz oder Freund Kurt, die gerade in Zürich abflogen und anderntags via Angkor Vat in Nordthailand den sogenannten letzten, echten Bergstämmen begegnen würden.

Und plötzlich beginnen wir zu erahnen, was es heisst, wenn wir Massstäbe verlieren oder noch schlimmer, wenn Masslosigkeit gar nicht mehr als solche erlebt werden kann.

Fragebogenerhebung zur Langzeitfortbildung für Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz

Fragen und ausgewählte¹ Antworten (Fortsetzung)

1.6 Wie ist der Kurs strukturiert?

AG, D, BE, L und BE, S²

EDK, O Vorbereitungsphase (Vorbereitungstag, -wochenende, -woche). Der eigentliche *Kompaktkurs* dauert 11 ½ Wochen und wird nach sieben Wochen durch ein 14-tägiges Praktikum unterbrochen. In den ersten sieben Wochen ist die Kursarbeit aufgeteilt in einen *Kernbereich* für alle, in *Wahlfächer* und in *persönliche Arbeit*.

Im Kernbereich werden Fragen zum gesellschaftlichen Rahmen der Schule, zu Erziehung und Unterricht sowie zur eigenen Person bearbeitet. Ergänzt wird dieser mehr berufsorientierte Teil des Kernbereichs durch gemeinsame Unternehmungen, Gastreferate und kulturelle Veranstaltungen. An fünf Halbtagen werden Wahlfächer angeboten. Personorientierte Angebote sowie der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in neuen Bereichen stehen dabei im Vordergrund. Jede Kursteilnehmerin und jeder Kursteilnehmer wählt ein persönliches *Unterrichtsprojekt*. Es hat zum Ziel, im Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen im methodischen-didaktischen Bereich oder in einem speziellen Unterrichtsfach etwas zu verändern oder weiterzuentwickeln.

Im *Praktikum* besteht die Möglichkeit, während zwei Wochen in einem fremden Lebensbereich Erfahrungen zu sammeln. Am häufigsten werden Praktikumsmöglichkeiten in Betrieben gesucht: an zweiter Stelle stehen soziale Institutionen und erst in dritter Linie werden schulische Praktika in andern Schultypen oder anderen Sprachregionen absolviert. Trotz der Kürze der Praktika möchten die meisten Tn das Praktikum als Unterbruch und andersartige Erfahrung nicht missen.

In der *Schlussphase* von 1 ½ Wochen werden Ergebnisse verarbeitet, inhaltliche Teile ergänzt und die Rückkehr in die Praxis vorbereitet.

1.6.1 Wieviel Zeit steht wofür zur Verfügung?

| | | |
|--------|---|-----|
| EDK, O | Vorbereitung | 12% |
| | Kernbereich | 25% |
| | Wahlangebot | 17% |
| | Praktika | 16% |
| | Selbständige Gestaltung des Freibereichs (+ persönliches Projekt) | 11% |
| | übrige Veranstaltungen, Gastreferate | 7% |
| | Abschluss, Rückkehr in die Praxis | 12% |
| ZH, P | Typ A: | |
| | Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen aus Erziehung, Schule und Unterricht | 26% |
| | Standortbestimmung: Reflexion des eigenen Rollen-, Berufs- und Erziehungsverständnisses | 26% |
| | Selbständiges Arbeiten in einem ausgewählten Bereich | 24% |
| | Einblicke in ausserschulische Lebensbereiche | 12% |
| | Sport und Gesundheit, sportliche Tätigkeit | 6% |
| | Tätigkeiten musischer und handwerklicher Art | 6% |

¹ Aus Gründen der Platzersparnis und zur Vermeidung von Wiederholungen werden zu den folgenden Fragen nicht mehr alle Antworten wiedergegeben. Auswahlkriterien sind Repräsentativität, Ergänzung bzw. kontrastierende Angaben.

² Weiterführende Informationen zu diesen Kursen finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Arnold Wyrsch (AG, D), Rolf Hugi (BE, L) und Hans Joss (BE, S) in diesem Heft.

Typ B:

Gemäss den Zielsetzungen des Kurses "Typ B" befassen sich gut zwei Drittel (68%) aller Veranstaltungen mit der Erneuerung des pädagogischen und didaktischen Wissens und Könnens. Die restlichen 32% teilen sich auf in:

- Auserschulische Fragestellungen, bzw. kulturelle Angebote
- Selbständiges Arbeiten.

1.6.2 Schwerpunkte, Spezialitäten?

- BE, L Die Projektwochen werden hauptsächlich von den Tn gestaltet. Sie dienen der Bearbeitung ihrer Interessenschwerpunkte. Wir arbeiten an konkreten pädagogisch-didaktischen Fragen der Tn.
Die Retraitewochen werden von der Kursleitung gestaltet. Sie dienen der Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Tn und haben z.Z. die folgende Schwerpunkte:
1. Be-sinnen: Was ist für mich in meinem Sein sinnvoll?
 2. Be-wegen: Was bewegt mich und was möchte ich be-wegen? Welche Wege möchte ich gehen?
 3. Zeigen: Wie zeige ich mich? Wie ist mein Innen und mein Aussen?
- BS Spezialität ist die Betonung des Teamgedankens durch Stärkung der Autonomie einzelner.
- LU *Interkulturelles Projekt* (z.Z. Portugal oder Slowenien)³. *Wahlpflichtbereich* (z.B. Philosophie, Kunst, Soziologie, Literatur, Wirtschaft, Oekologie): Dieser Teil dient nicht (primär) der fachlichen bzw. fachdidaktischen Fortbildung.
- ZH, BB Vieles ist nicht schulbezogen.
- SIBP Kontrakt-Lernen: Abschluss einer persönlichen Studienvereinbarung mit jedem Tn. Führen eines persönlichen Kursbuches im Sinn der persönlichen Reflexion und Selbstevaluation des Kursgeschehens.

1.7 Seit wann besteht dieses Fortbildungsangebot?

- AG, D 1992/93
AG, L Semesterkurs: 1973, Projektkurs 1993
BE, L 1992
BE, S 1979
BL 1992
BS 1987
EDK, O 1991
LU 1987
ZH, P Als *Projekt* seit 1982 (1 Kurstyp, vergleichbar mit dem neuen Typ B). Als *Institution* mit zwei Typenangeboten seit 1992
ZH, BB 1987
SIBP 1992

1.7.1 Wieviele Kurse wurden schon durchgeführt?

- AG, D 1 Kurs
AG, L Semesterkurse: 54 Kursgruppen; Projektkurse: 1 Kursgruppe
BE, L Ein Kurs abgeschlossen; der zweite Kurs läuft.
BE, S 28 Kurse
BL 2. Kurs läuft.
BS 12 Kurse
EDK, O 5 Kurse durchgeführt (in Vorbereitung Kurs 6)
LU 11 Kurse bis Ende Schuljahr 1992/93

³ vgl. Beitrag von Rudolf Gerber, ehemaligem Leiter TRK Luzern, in diesem Heft.

- ZH, P Im Rahmen des Projekts: 35 Kurse. Institutionalisiertes Fortbildungsangebot: 3
(2 Kurse Typ B, 1 Kurs Typ A; zur Zeit läuft ein Kurs Typ A)
ZH, BB 8 Kurse
SIBP 3 Kurse (1992 je ein Kurs Typ A und Typ B, 1993 1 Kurs A/B)

1.7.2 Mit welcher Kadenz wird der Kurs angeboten?

- AG, D 1 Kurs pro Jahr (3 Jahre Pilotphase)
AG, L Beide Kurstypen werden kontinuierlich parallel angeboten.
BE, L Jedes Jahr beginnt ein neuer Kurs.
BE, S 2 Kurse pro Jahr
BL 1 Kurs pro Jahr
BS Jährlich
EDK, O 2 Kurse pro Jahr
LU 2 Kurse pro Jahr
ZH, P 3 Kurse pro Jahr
ZH, BB 1 Kurs pro Jahr
SIBP 1 Kursangebot mit 2 Kurstypen pro Jahr

1.7.3 Wieviele Personen haben bis jetzt an dieser Fortbildungsveranstaltung teilgenommen? (Männer, Frauen, total)

- AG, D 15 Männer
AG, L Semesterkurse: 771 Männer, 240 Frauen, total 1011 Tn
Projektkurs: 10 Männer, 6 Frauen, total 16 Tn
BE, L 32 Personen, davon 24 Männer, 8 Frauen
BE, S 700 Tn, rund 200 Frauen, 500 Männer
BL 20 Personen, davon 17 Männer, 3 Frauen
BS Ca. 250 Tn, davon 100 Männer, 150 Frauen
EDK, O 118 Tn (20 Frauen, 98 Männer)
LU Total 260 Tn, ca. 80% Männer
ZH, P Im Rahmen des Projekts: Total: 1'375 Tn, davon Frauen: 538, Männer: 837.
Seit 1992: 110 Tn, davon 19 Frauen, 91 Männer
ZH, BB 162 Tn, ca. 1/4 Frauen
SIBP 43 Tn, 42 Männer, 1 Frau

1.8 Wieviele Wochen dauert der Kurs?

- AG, D 10 Wochen, (6 und 4 Wochen), dazwischen 10 Wochen Projekt
AG, L Beide Kurstypen dauern 20 Schulwochen (1 Semester)
BE, L 18 Kurswochen mit 100% Entlastung und 18 Wochen mit 20% Entlastung, total
21 Wochen
BE, S 20 Wochen
BL 20 Wochen
BS 10 Wochen
EDK, O 13 Wochen
LU 12 Wochen
ZH, P 13 Wochen
ZH, BB 15 Wochen
SIBP 23 Wochen, inkl. Vorbereitungsstage und 2 Wochen Herbstferien und zwei
Wochen kursfreie Zeit (Weihnachten/Neujahr)

1.8.1 Gibt es einen Anteil, der während den Ferien stattfinden muss?

EDK, O Nicht zwingend (durch Struktur des Kurses fallen je nach Teilnehmerkanton/-gemeinde 1-2 Wochen in die Ferien)

1.8.2 Von wann bis wann findet der eigentliche Kurs statt?

EDK, O Anfangs Februar bis ca. Ende April, Mitte August bis Ende Oktober

1.8.3 Gibt es Phasen der gemeinsamen Vorbereitung?

AG, D 6 Vorbereitungstreffen à 2 ½ Std.

AG, L Semesterkurs: ½ Tag Orientierungsveranstaltung, ca. 2 Monate vor Kursbeginn
Projektkurs: 6 Halbtage Vorbereitung in 8 Monaten vor Kursbeginn

BE, L Vorphase:

1. Individueller Besuch zur gemeinsamen Definition des Fortbildungsbedürfnisses
2. Koordinationswochenende zum Präzisieren der Fortbildungsbedürfnisse der Tn
3. Gemeinsamer Austausch einmal wöchentlich während den Projektwochen. Hier finden Planungen für die Ausgestaltung gemeinsamer Angebote statt.

BE, S Vorbereitungsphase: 20-30 Std. berufsbegleitend zur gemeinsamen und individuellen Planung des Kursprogramms aufgrund persönlicher Unterrichtsanalyse

BL März-Mai, erstes Kennenlernen, Auswahl der Referentinnen und Referenten für Schwerpunktthemen

BS Bei TZI häufig und verbreitet; dabei ist zu bedenken, dass nicht der verantwortliche Leiter die Kurswochen leitet. Dafür sind ausgewählte Kursleiter/innen vorgesehen.

EDK, O Die Vorbereitungsphase erstreckt sich über eine Zeit von ca. 7 Monaten und umfasst in der Regel einen Vorbereitungstag zur Kontaktaufnahme, ein Wochenende und eine Vorbereitungswoche, welche der Planung sowie inhaltlicher Arbeit dienen. In der vorbereitenden Woche werden auch die Wahlfächer durch die entsprechenden Leiterinnen und Leiter vorgestellt.

LU Ja; etwa 6 bis 3 Monate vor Kursbeginn. Ziele: gemeinsame und individuelle Planung, individuelle Vorbereitung, Kennenlernen, Abmachungen treffen, Planung der Einführungswoche. Dauer 2 ½ Tage, in drei Teilen.

ZH, P 3 Monate vor dem eigentlichen Kursbeginn eine Planungswoche; Zielsetzungen: Bestimmung bzw. Modifizierung der Kursinhalte, Gruppenbildung

ZH, BB Ja; 1 Tag

SIBP Die Vorbereitungsphase erstreckt sich über ca. 8 Monate. Sie enthält 1 Orientierungstag und 6 Vorbereitungstage. Je nach Bedarf können individuell noch weitere Termine zur Vorbereitung vereinbart werden. Zielsetzung: Individuelle und gemeinsame Bedürfnisse der Tn klären; inhaltliche Schwerpunkte festlegen und mögliche Lernwege vereinbaren; schriftliche Studienvereinbarung ausarbeiten.

1.9 Wo findet der Kurs statt? (Kursorte)

alle Teils in *eigenen* Räumlichkeiten in Schul- bzw. Fortbildungszentren, teils eingemietet in Schulhäusern sowie *auswärts* in Tagungszentren

1.9.1 Was bietet der Kursort, was bietet er nicht?

EDK, O Für persönliche Arbeiten während der Woche bietet das Stella Maris in Rorschach neben den eigenen Kursräumen (Plenumsräume, Bibliothek, Lernstatt, Gruppenräume, Computerarbeitsplätze) auch die weitergehende Infrastruktur

eines "Didaktischen Zentrums": Pädagogische Arbeitsstelle mit Projekten in verschiedenen Bereichen; Bibliothek / Dokumentationsstelle/Lehrmittelausstellung und die Medienzentrale. Weiter befinden sich im Haus: der Schulpsychologische Dienst, die Ostschweizer Schule für Sozialpädagogik, eine Cafeteria. Leider fehlen: Verpflegungsmöglichkeiten und Unterkunftsmöglichkeiten im Haus.

1.10 Gibt es ein schriftlich festgehaltenes Konzept, eine Kurzinformation?

- AG, D Prospekt, Richtlinien, gesetzliche Grundlagen, ausgehandeltes Programm
 AG, L Allgemeine Orientierung z.H. der interessierten Lehrkräfte
 BE, L Ja
 BE, S Konzept wird aufgrund der Evaluation regelmässig überarbeitet.
 BL Broschüre
 BS Ja
 EDK, O Konzept und Informationsbroschüre vorhanden
 LU Beides vorhanden
 ZH, P Ja
 ZH, BB Programm der Fortbildungskurse
 SIBP Studienführer Semesterkurse; für den einzelnen Kurs wird ein "Kursführer" erstellt.

1.11 Wie, wo und in welcher Form erfolgt die Ausschreibung?

- AG, D Im Schulblatt und in Publikation der Lehrerfortbildung des Kantons Aargau
 AG, L Im Schulblatt der Kantone Aargau und Solothurn; für Semesterkurs: ½ Jahr vor Kursbeginn, für Projektkurs: 1 Jahr vor Kursbeginn
 BE, L Im amtlichen Schulblatt und in der Berner Schule. Das Kurskonzept mit den Anmeldeunterlagen kann bei uns bestellt werden.
 BE, S Amtliches Schulblatt Kanton Bern
 BL Im Kursprogramm von LFBL und ULEF plus Infobroschüre an alle Schulhäuser, Rektorate und Schulpflegen
 BS Schulleitungen werden per Brief aufgefordert, weiteren Gruppen ihrer Schule die Teilnahme zu ermöglichen.
 EDK, O Ausschreibung der Kurse in den Fortbildungsbroschüren sowie den Amtlichen Schulblättern der beteiligten Kantone und des Fürstentum Liechtenstein
 LU Kurze Ausschreibung im Fortbildungsprogramm der LFB; Zusatzinformation kann angefordert werden
 ZH, P Schulblatt des Kantons Zürich
 ZH, BB Im Kant. Weiterbildungsprogramm für Berufsschullehrer
 SIBP Studienführer, wird den Lehrkräften, den Kant. Ämtern und den Berufsschulen zugestellt.

1.12 Recht auf den Kursbesuch

- 1.12.1 Welches sind die rechtlichen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Bewerberin, eines Bewerbers in den Kurs?

- AG, D Ab 10 Dienstjahren
 AG, L Feste Anstellung; 8 Jahre Schuldienst im Kanton für erstmaligen Besuch, 12 Jahre Schuldienst im Kanton seit erstem Besuch und 45. Altersjahr für zweiten Besuch; Höchstalter 60 Jahre
 BE, L Urlaubsberechtigt im Kanton Bern ist, wer mindestens 10 Jahre unterrichtete und wer noch mehr als 10 Jahre im Schuldienst sein kann. (Im Moment laufen Bestrebungen, dies auf jeweils 8 Jahre zu reduzieren.) In unserem Kurs können

- auch Teilpensenlehrkräfte im Umfang ihrer Anstellung teilnehmen (in der Regel nicht weniger als 75% Anstellung).
- BE, S Grundsätzlich gibt es ein Recht (siehe auch BE, L)
 BL Altersbegrenzung, mindestens 10 Jahre Schuldienst
 EDK, O Rechtliche Voraussetzungen, Auswahl- und Aufnahmeverfahren sowie eine allfällige Treuepflicht sind Sache der delegierenden Kantone und daher sehr unterschiedlich geregelt. Der Anmeldung ist das schriftliche Einverständnis der zuständigen Schulbehörde beizulegen.
- LU Mindestens 10 Dienstjahre; Mitsprache von Schulpflege und Gemeinderat im Bewilligungsverfahren.
- ZH, BB Mindestens 8 Jahre Schuldienst an einer Berufsschule und letzter bezahlter Urlaub mindestens 5 Jahre zurück.
- SIBP Bewilligung durch die zuständigen Instanzen (Schulleitung, Aufsichtskommission, kantonale Behörden); grundsätzliche Zustimmung des Tn zu den Zielsetzungen.
- 1.12.2 Gibt es eine gesetzlich, reglementarisch oder verordnungsmässig festgelegte Berechtigung für den Kursbesuch bzw. für die Aufnahme in den Kurs?
- BS Schreiben des Vorstehers des Erziehungsdepartements vom 07.09.1989
 LU Verordnung vom 28. April 1987 wird z.Z. überarbeitet und tritt voraussichtlich am 1.3.94 in Kraft.
 ZH, P Beschluss des Erziehungsrats vom 5. Juli 1991
- 1.12.3 Welches sind die Auflagen an die Tn für die Aufnahme in den Kurs?
- AG,D,L Mind. drei Jahre Schuldienst im Kanton nach dem Kurs, andernfalls Rückzahlung der Stellvertreterbesoldung
 BE,L,S Mind. 1 Jahr in Gemeinde, 3 Jahre im Kanton
 BL Nicht reglementiert
 BS Keine
 EDK,O Siehe 1.12.1.
 LU Rückerstattungspflicht: Kosten für die Stellvertretung können beim Ausscheiden innerhalb von drei Jahren nach Beendigung des Kurses aus dem luzernischen Schuldienst zurückverlangt werden.
- ZH,P Keine
 ZH, BB Mindestens 2 Jahre Unterricht nach Kursbesuch
 SIBP Liegt in der Kompetenz der Schulen bzw. der Kantone
- 1.12.4 Ist der Kursbesuch freiwillig? Können Personen zugewiesen werden? (wenn ja, von wem)
- AG, D Freiwillig
 AG, L Freiwillig, keine Zuweisung
 BE, L Der Kurs ist freiwillig. Inspektorinnen und Inspektoren können Lehrkräfte zur Aufnahme empfehlen. In jedem Fall führt die Kursleitung mit der Lehrperson ein eingehendes Gespräch.
- BE, S ED kann 4 Plätze belegen, z.B. für künftige Inspektoren oder Lehrkräfte, die besondere Funktionen innehaben oder übernehmen werden.
- BL Freiwillig
 BS Freiwillig
 EDK, O Freiwillig (evtl. finden Gespräche zwischen Lehrkraft / Behörden / Inspektorat im beratenden Sinne statt).
 LU Freiwillig. Eine Zuweisung ist nicht möglich; es gibt Behörden, die den Besuch bestimmten Lehrpersonen empfehlen.

- ZH, P Prinzipiell freiwillig. - In Ausnahmefällen kann die Erziehungsdirektion in Absprache mit dem Leiter der Abteilung Lehrerfortbildung Lehrpersonen zur Teilnahme an der Intensivfortbildung verpflichten.
- ZH, BB Kursbesuch ist freiwillig, Personen können nicht zugewiesen werden.
- SIBP Freiwillig, evtl. Empfehlung durch Schulleiter, Berufsschulinspektor

1.13 Wie erfolgt die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

- EDK, O Jedem Kanton der EDK-Ost steht ein Kontingent zu, das von der Kommission der Lehrerfortbildung festgelegt wird. Maximal 2 der insgesamt 25 Kursplätze kann die Kommission in eigener Kompetenz belegen.

1.13.1 Gibt es Auswahlkriterien? (Sind diese Gesichtspunkte den Bewerberinnen und Bewerbern bekannt?)

- EDK, O Kontingent der einzelnen Kantone, evtl. dringende persönliche oder berufsbezogene Situationen werden, wenn möglich, in Absprache berücksichtigt. Die Auswahlkriterien sind bekannt.

1.13.2 Wer entscheidet über die Zulassung?

- EDK, O Kommission Lehrerfortbildung der EDK-Ost, Verantwortliche der Lehrerfortbildung in den Kantonen

1.13.3 Ist die Gruppengrösse nach oben bzw. nach unten limitiert?

- AG, D 15 Tn
- AG, L 12-20 Tn
- BE, L Sie ist zur Zeit bei maximal 16 Tn. Wir erwägen, die Zahl auf 18-20 Tn zu erhöhen.
- BE, S Ja, 24 Kursplätze für Kt. Bern, 1 Kt. Thurgau, im Moment 2 Tn aus Tschechien.
- BL 8-15 Tn
- BS 8-15 Tn
- EDK, O 25 Tn (1-2 Tn aus andern Kantonen)
- LU Gruppengrösse bisher in der Regel 24 Tn
- ZH, P 36 Tn aus dem Kanton Zürich. Zusätzlich können jeweils noch 2 ausserkantonale Lehrkräfte aufgenommen werden. (Variabilität: 34 - 40)
- ZH, BB 12-20 Tn
- SIBP 9-15 Tn je Kursgruppe

1.14 Wie ist die Nachfrage?

- BE, S Sehr hoch: 90-100 Anmeldungen pro Kurs.
- EDK, O Start 1991 mit 19 Lehrkräften. Heute vermag das Angebot an Kursplätzen der Nachfrage nicht mehr zu genügen.
- LU Bisher war die Nachfrage z.T. grösser als die zur Verfügung stehenden 48 Plätze jährlich. Neuerdings gehen die Anmeldungen zurück. Die Kurse für 1994 sind noch nicht voll belegt (Stand Sept. 1993).
- SIBP Steigend: Für 1994 liegen mehr Anmeldungen vor, als Plätze vorhanden sind.

1.14.1 Wieviele Tn waren es in den letzten drei Kursen (je Kurs)?

- AG, D 1. Kurs 15 Tn
- AG, L Frühlingskurs 1992: 25 Tn, Herbstkurs 1992/93: 35 Tn, Frühlingskurs 1993: 33 Tn
- BE, L 12 Tn im Pilotkurs, 16 Tn im 1. Lzk2

| | |
|--------|--|
| BE, S | Je 27 |
| BL | Kurs 1: 12 Tn, Kurs 2: 8 Tn |
| BS | Je 15 Tn |
| EDK, O | Je 25 Tn |
| LU | Je 24 Tn |
| ZH, P | 35, 38 und 36 Tn |
| ZH, BB | 21, 14 und 16 Tn |
| SIBP | 1992 SK-A: 15 Tn, SK-B: 9 Tn, 1993 SK-A/B: 19 Tn |

1.14.2 Was fördert, was hemmt z.Z. die Nachfrage?

EDK, O Fördernd wirken die persönlichen Rückmeldungen der Tn. Schwierigkeiten könnte mittelfristig die Finanzlage einzelner Kantone bereiten (Kürzung des Teilnehmerkontingentes).

LU Die Schulpflegen und die Gemeinden müssen den TRK-Besuch bewilligen, da die Gemeinden mitzahlen. Enge Kontingente für Stellvertretungswochen geben da und dort auch bei gutem Willen wenig Spielraum.

1.15 Wie ist der Kurs finanziert?

LU Der Kanton übernimmt den Personal- und den Sachaufwand der LFB; die Stellvertretung wird anteilmässig vom Kanton und den Gemeinden bezahlt.

ZH, P Die Kurskosten für Lehrkräfte des Kantons Zürich werden bis 1994 vollumfänglich vom Staat übernommen. Ab 1994 beträgt der Persönliche Kurskostenbeitrag pro Teilnehmenden Fr. 1'000.--.

SIBP Bund (bis 1995 aus Mitteln der "Weiterbildungsoffensive" WBO)

1.15.1 Wie hoch ist der Gesamtaufwand für einen Kurs? (Personal- und Sachaufwand, ohne Stellvertretungskosten)

EDK, O Gesamtaufwand pro Kurs (Personal-, Sachaufwand, Spesen) ca. Fr. 235'000.- (Wird durch die Kantone getragen.)

1.15.2 Welches sind die durchschnittlichen Kosten pro Kurswoche und Tn (ohne Stellvertretungskosten)?

EDK, O ca. Fr. 730.-

1.15.3 Wer trägt welche Anteile? (z.B. Kanton, Gemeinde, weitere)

EDK, O Die Kantone tragen die effektiven Kurskosten.(Berechnung pro Tn) ca.Fr.9'500.-

1.15.4 Haben die Tn (finanzielle) Eigenleistungen zu erbringen?

EDK, O Für Vorbereitungsphase ca. Fr. 400.- / Exkursionen, Material ca. Fr. 100.-. Ferner für Reisespesen, Verpflegung, evtl. Unterkunft. Die interne Regelung der Kostenbeteiligung (Teilnehmer/Schulgemeinde/Kanton) liegt bei den Kantonen.

ZH, BB Pers. Beitrag der Tn: Fr. 1800.-

1.16 Wie ist die Stellvertretung während der kursbedingten Abwesenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geregelt?

EDK, O Die Bezahlung der Stellvertretungskosten sowie eine allfällige Rückerstattung von Reise-, Unterkunfts- und Verpflegungskosten fallen in die Entscheidungskompetenz der einzelnen Kantone.

1.16.1 Wer trägt welche Anteile?

AG,D;L Der Kanton bezahlt die ganzen Lehrerbesoldungen, also auch diejenige der Stellvertreter.

LU Gemeinde und Kanton gemäss Lastenausgleich ("Staatsverteiler"). Der Kanton bezahlt zwischen 70 und 10 % der Lohnsumme. (Deshalb müssen Gemeinderat und Schulpflege den Urlaub bewilligen.)

ZH, P Kanton und Gemeinde

ZH, BB Ganze Kosten durch Schule bzw. Kanton

1.16.2 Wer ist verantwortlich für das Suchen der Stellvertretung?

AG,D;L Offiziell die örtliche Schulpflege; je nach Verhältnissen hilft die Lehrkraft im eigenen Interesse mit.

BE,S Kursteilnehmer/in

BL Tn mit Schulinspektorat

BS Schulleitung

LU Gemeinde verantwortlich, Lehrperson und die Personaladministration des ED helfen bei der Suche mit.

EDK, O Unterschiedlich geregelt (in der Regel die Gemeinde).

2. Angaben zur Kursleitung

2.1 Wieviele Personen, mit welchen Funktionen bzw. Sachkompetenzen, mit wievielen Stellenprozenten gehören der Kursleitung an?

EDK, O Die Kursleitung setzt sich zusammen aus zwei Personen, einem von der EDK-Ost längerfristig verpflichteten Leiter und einem auf mittlere Dauer von seinem Schulträger freigestellten Ko-Leiter (zusammen 170-180 Stellenpunkte). Leiter und Ko-Leiter unterrichten weitgehend im Team innerhalb des Kernbereiches. Weiter übernehmen sie evtl. Bereiche im Wahlfachangebot.

Die Leitung ist verantwortlich für die pädagogische Konzeption der Intensivfortbildung und für die Organisation der Kurse. Ihr obliegt ferner die Rekrutierung von Kursmitarbeitern, die Erarbeitung von Eingaben, Vorlagen und Berichten an die Behörden und die Erstellung der Kostenvoranschläge für die Finanzierung der Intensivfortbildung zuhanden der Kommission LFB der EDK-Ost.

2.2 Wie werden diese Personen rekrutiert?

alle In der Regel durch öffentliche Ausschreibung in den entsprechenden Fachblättern

2.3 Wie lange dauert das Anstellungsverhältnis? Gibt es eine eingeplante Fluktuation?

AG, D Unbestimmt

AG, L Vollamtliche Personen: Wahl auf vierjährige Amtsperiode; Lehrbeauftragte: Wahl auf ein Semester mit Erneuerung bei Bedarf

- BE, L Wechsel sind bei uns längerfristig einzuplanen
 BE, S Ja, Fluktuation vorgesehen
 BL Anstellungsverhältnis: Übliche 4-jährige Festanstellung, keine Fluktuation vorgesehen
 BS Es wird pro Kurswoche mit einer Leitungsperson eine schriftliche Arbeitsvereinbarung getroffen.
 EDK, O Leiter: fest (100%); Ko-Leiter: 70-80% für 2-3 Jahre; durch Fluktuation ist die Verbindung zur Praxis gewährleistet.
 LU Leiter: fest (50%); Leitungsteam (z.Z. 3 Personen) in der Regel einjähriger Lehrauftrag (25%), nach ca. drei Kursen ist eine Fluktuation vorgesehen. - Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Wahlpflichtbereich werden bei Bedarf eingesetzt und erhalten einen Lehrauftrag pro Jahr bzw. eine Entschädigung pro Halbtage. - In diesem Team mit Kleinstaufträgen gibt es eine grosse personelle Kontinuität.
 ZH, P Die Leiterin und die Sekretärin haben eine feste Anstellung. Die Anstellung der beurlaubten Lehrkräfte ist auf drei Jahre befristet.
 ZH, BB Keine bestimmte Amtsdauer
 SIBP Anstellung für die Dauer des Projekts / Fluktuation innerhalb der Projektgruppe bzw. des Leitungsteams grundsätzlich möglich

2.4 Welches sind die Hauptaufgaben des verantwortlichen Leiters? (Gewichtung der einzelnen Tätigkeiten)

- ZH, P Planung und Organisation 5%
 Führung des Leitungsteams 35%
 Durchführung von Kurselementen 30%
 Konzeptentwicklung 10%
 Begleitung der Teilnehmenden 15%
 Zusammenarbeit mit der übergreifenden Institution "Pestalozzianum" 5%

2.5 Ist zur Unterstützung der leitenden Personen eine Supervision / Praxisbegleitung vorgesehen?

- EDK, O Vorgesehen, aber noch nicht verwirklicht
 ZH, P Könnte in Anspruch genommen werden
 ZH, BB Nein
 SIBP Wurde für die Projektgruppe von Anfang an vorgesehen und in regelmässigen Abständen in Anspruch genommen.

2.5.1 Ist diese Massnahme institutionalisiert?

- LU Keine institutionalisierte Team-Supervision. Auf Wunsch wurde dem Leitungsteam bisher eine Supervision teilweise finanziert. Mehrere MitarbeiterInnen machen persönlich eine Supervision ihrer Arbeit. - Alle MitarbeiterInnen des TRK sind seit mehr als einem Jahr in ein OE-Projekt der LFB involviert.
 SIBP Ja

2.5.2 Wie ist sie organisiert?

- LU Z.B. 6 mal 1 ½ Std., 1 mal vor, 3 mal während, 1 mal nach dem TRK
 SIBP Nach gegenseitiger Absprache einmal pro Quartal

2.6 Gibt es für die leitenden Personen ein Fortbildungsetaf?

- AG, L Im Rahmen der allgemeinen Lehrerfortbildung
 EDK, O Eingeplant
 ZH, BB Nein

3. Angaben zu den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern

3.1 Welche zentralen Erwartungen haben die Tn an den Kurs?

EDK, O Erwartungen: Abstand, Auftanken, Erfahrungsaustausch über Stufen- und Kantongrenzen

3.2 Wie werden die Ressourcen der Tn im Kurs genutzt?

AG, L Besondere Kompetenzen der Tn werden gezielt erfasst und nach Möglichkeit in die Kursarbeit einbezogen bzw. die Kursarbeit darauf ausgerichtet.

BE, L Der Kurs basiert auf den Ressourcen der Tn in dem Sinne, dass ihre Voraussetzung, Situation, Fragen, Anliegen, Ziele im Zentrum des Kurses stehen.

BL Bei der Kursvorbereitung wird erfragt, was die Tn selber anbieten können und wollen; je nach Bedürfnissen der Tn werden die einzelnen Elemente in die wöchentliche Planung miteinbezogen.

3.3 Welche Pflichten haben die Tn (z.B. Vereinbarung, Präsenz u.a.) ? Welches sind deren legitimen Ansprüche?

EDK, O Mit der Anmeldung verpflichten sich die Tn, den Kurs vollumfänglich gemäss Kursprogramm und zeitlicher Ansetzung zu besuchen. Für die Dauer des Besuchs der Intensivfortbildung sollen die Teilnehmer auf die Ausübung von Nebenbeschäftigungen (Behördentätigkeit, Mitarbeit in Konventen oder/und Kommissionen, Hausämter, usw.) verzichten.

3.3.1 Werden mit den Tn Arbeitsabmachungen/Vereinbarungen (i.S. des Kontraktlernens) getroffen?

BE, L Die Themenbereiche werden mit einer Begleitperson des Leitungsteams in der Vorphase abgemacht. Innerhalb der Projektgruppen werden diese bearbeitet. Für die Begleitphase werden ganz konkrete Schritte von den Tn erarbeitet und in Zusammenarbeit mit der Kursleitung in die Praxis umgesetzt.

BE, S⁴ Kurs beruht auf Kontraktbasis zwischen Leitung und Tn., v.a. im fächerverbindenden Bereich. Kursleiterinnen und Tn definieren gemeinsam ihre Arbeitsziele, ihre gegenseitigen Erwartungen, die wichtigsten Arbeitsinhalte, Arbeitsformen und Erfolgskriterien. Arbeitsvereinbarungen werden in der Regel bei Kursbeginn formuliert, nach der 1. Kurshälfte und bei Kursende überprüft und überarbeitet. Zweck und Sinn solcher Vereinbarungen: Vermeiden von zu hohen, unrealistischen Erwartungen, vermeiden von nachträglichen Schuldzuweisungen ('Wenn ich das gewusst hätte, dann ...').

BS Nein, es soll aber je länger je klarer werden, dass es bezogen auf die Person und die Institution um 3 Dinge geht:

- Kooperationsbereitschaft statt Rivalität
- Verantwortlichkeit statt Pseudo-Sozialisierung
- Realitätssinn statt persönlich und gesellschaftlich bedingte Illusionen

EDK, O Es werden keine eigentlichen Kontrakte festgeschrieben.

ZH, P Nein

ZH, BB Ja, für den individuellen Teil von 6 Wochen.

SIBP Die gegenseitigen Rechte und Pflichten sind in der Studienvereinbarung schriftlich festgehalten. Zusammen mit den Tn wird das Kursprogramm erarbeitet und schriftlich formuliert.

⁴ Weitere Erläuterungen zum Kurskonzept finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Arnold Wyrsh, Rolf Hugli und Hans Joss in diesem Heft.

- 3.3.2 Werden diese Verpflichtungen festgeschrieben? (Form, Verbindlichkeit)
- BE, S Ja
 BS Nein
 ZH, BB Schriftliches Projekt
 SIBP Sowohl die Pflichtbereiche als auch für die Wahlangebote und für die Vorhaben im Freibereich werden die Ziele schriftlich formuliert.
- 3.3.3 Welche Verpflichtungen gehen die Tn gegenüber der Institution ein? evtl. gegenüber den Mitkursteilnehmenden?
- EDK, O Verpflichtung gemäss Punkt 3.3; Wahlfachangebote werden in der Regel drei belegt; Arbeitsort im Freibereich ist individuell; keine Verpflichtungen vor oder nach dem Kurs
- LU Absenzen z.B. sind der Kursleitung und den Tn transparent zu machen. Der Arbeitsort ist in der Regel am Kursort. Die minimale Anzahl Halbtage für den Wahlpflichtbereich ist eine von vielen Rahmenbedingungen. Diese werden in der Vorbereitungszeit von der Kursleitung eingebracht.
- SIBP Die Tn verpflichten sich zum Besuch des Orientierungs- und der Vorbereitungstage und zur Ausführung der damit verbundenen Planungs- und Vorbereitungsarbeiten; zur Teilnahme an den vereinbarten Seminaren; zur Führung eines Kursbuches (Lerntagebuch); zu individuell vereinbarten Kontakten mit einer Begleitperson aus dem Leitungsteam; zur Abgabe eines Schlussberichts und zur Teilnahme an Evaluationsveranstaltungen. Erwartet wird der Verzicht auf Nebenbeschäftigungen und Tätigkeiten, die Verlauf und Erfolg des Studienurlaubs beeinträchtigen.
- 3.4 Gibt es einen Raum der Partizipation? Gibt es ein Mitspracherecht / Mitbestimmungsrecht der Kursteilnehmerinnen?**
- EDK, O Kursinhalte und Wahlfächer werden in Vorphase mit Tn gemeinsam festgelegt. Durch laufendes Feedback sind sowohl inhaltliche als auch methodische Mitsprache gewährleistet.
- LU Mitsprache auf drei Ebenen: (Beispiel)
- Mind. 8 Tn, die ein Wahlangebot nutzen, bestimmen welche Angebote überhaupt realisiert werden.
 - Tn bestimmen innerhalb des Angebots die inhaltlichen Schwerpunkte und die Arbeitsformen im Wahlbereich mit, Leiter machen Vorschläge.
 - Tn haben die Möglichkeit, zwischen Angeboten, die parallel angesetzt sind, zu wählen; sie bestimmen, welche Angebote parallel gesetzt werden und in einem von der Oekonomie und von der Kursstruktur bestimmten Rahmen, wie manchen Halbtag ein Angebot dauert.
- 3.4.1 Mitsprache bezüglich inhaltlicher Gestaltung?
- LU Ein Minimalprogramm, Planungs- und Evaluationssitzungen sind im Bereich "Lehren und Lernen" für alle Tn verbindlich; es können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden.
- 3.4.2 Mitsprache in bezug auf die kursmethodische Gestaltung?
- BE, S Ja
 LU Zum Teil wird rollend geplant; dort wo dies möglich ist, werden auch kursmethodische Anregungen aufgenommen.
 SIBP Mitbestimmung bei der kursmethodischen Gestaltung ist grundsätzlich gewährleistet, hängt aber von der jeweiligen Kurssituation und den Kursreferenten ab.

3.5 In welcher Art und in welchem Ausmass bestehen Möglichkeiten der Differenzierung und der Individualisierung?

- AG, L Äussere Differenzierung im Wahlpflichtbereich, innere Differenzierung nach Stufen, Fachbereichen, Interessen in der allgemeinen Kursarbeit. Individualisierung bei Semesterarbeit und individuellem Fortbildungsprojekt.
- BE, L; S Individualisierung und innere Differenzierung nach Bedürfnissen der Tn.
- EDK, O Im Kernbereich sind sowohl differenzierende Angebote wie individuelle Arbeitsformen vorgesehen. Wahl von drei Wahlfächern und des persönlichen Projekts.

3.6 Wie wird der Kursbesuch bestätigt?

- AG, D; L Kursausweis, ausgestellt durch Erziehungsdirektion.
- BE, L Keine Bestätigung
- BE, S Testatheft
- BL Kursbesuch kann im Fortbildungsheft bestätigt werden.
- BS Kursausweis
- EDK, O Bestätigung des Kursbesuchs und Testatheft
- LU Testat (freiwillig)
- ZH, P Attest (freiwillig)
- ZH, BB Keine Bestätigung
- SIBP Mit einem Schlussattest wird bestätigt, dass der Studienurlaub gemäss der Studienvereinbarung verlaufen und abgeschlossen worden ist.

3.6.1 Ist der erfolgreiche Besuch des Kurses lohnwirksam?

Alle Nicht lohnwirksame Fortbildung

3.6.2 Gibt der Besuch des Kurses eine andere Berechtigung? (z.B. Ausübung anderer beruflicher Funktionen)

- BE, L Tn der Langzeitkurse können sich in der Fortbildung engagieren.
- LU Keine direkten Folgen. Der Besuch des TRK hat für engagierte Lehrpersonen nicht selten indirekte Folgen: z.B. ehemaliger Tn wird im Schulteam aktiv und in der Folge Schulleiter (Rektorin) bzw. Bezirksinspektor. Es fällt auf, dass Kaderleute auch Tn des Trimesterkurses sind (Erziehungsräte, Behördemitglieder, Inspektoren).
- SIBP Im Semesterkurs A erworbene Zusatzqualifikationen können zur Ausübung neuer beruflicher Funktionen befähigen.

4. Folgeveranstaltungen

4.1 Wie gestaltet sich die Rückkehr der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in ihr berufliches Tätigkeitsfeld?

- BE, L a) Die Tn werden nach den zwei Blöcken von einer Kursleiterperson ein Quartal lang begleitet. Die Begleitung besteht aus:
- Absprache der zu beobachtenden neuen Schritte
 - zirka 3 Besuchen
 - weiteren Besprechungen (telefonisch oder am Ort), wenn nötig
- b) Alle Tn treffen sich gemeinsam mit der Kursleitung alle 14 Tage einen Nachmittag (14.00-18.00 Uhr), um Erfahrungen auszutauschen bzw. ein Kursleiterangebot mitzumachen.
- c) Gegenseitige Besuche der Kursteilnehmenden

- EDK, O Während viele Tn mit Freude und Erfolg ihre Arbeit wieder aufnehmen, berichten einzelne von back-home Problemen. (Diese komplexe Fragestellung ist zu einem späteren Zeitpunkt noch sorgfältig zu klären.)
- LU Das letzte Drittel des TRK ist verhältnismässig stark praxisorientiert. Am Ende des Trimesterkurses gibt es eine Abschlusswoche, wo der Übergang bewusst thematisiert wird. In der Regel folgen dem TRK mind. zwei Wochen Ferien (Weihnachten / Ostern). Wir arbeiten darauf hin, den Kurs als *ein* Element in einem umfassenderen Prozess zu sehen.
- ZH, BB Wie nach Ferien ...

4.2 Gibt es spezifische Veränderungen aus der Sicht der Teilnehmenden? (Schwierigkeiten oder Erleichterungen)

- BS Die Kommunikationskultur hat sich geändert.
- EDK, O Der Gewinn der Kurse liegt gemäss den Rückmeldungen stark auf der persönlichen Ebene. Mehr Freude am Beruf, mehr Mut und Selbstvertrauen in der beruflichen Arbeit und mehr Offenheit gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen werden als die bedeutungsvollsten Ergebnisse des Kurses hervorgehoben.
- LU Tn haben oft und über längere Zeit das Gefühl, Übersicht gewonnen zu haben, freuen sich auf die Rückkehr und sind voller Tatendrang. Sie äussern sich über positive Erfahrungen, dass Zusammenarbeit wirklich etwas bringt. Alte, schwelende Konflikte (Alkoholismus, Depression, Beziehungsprobleme) brechen durch, können aber nicht in der Kursgruppe angegangen/gelöst werden (z.B. Leidensdruck und "Beratung zur Beratung" führen dazu, dass professionelle Beratung in Anspruch genommen wird).
- ZH, P Sowohl Schwierigkeiten als auch Erleichterungen

4.3 Gibt es von Seiten der Kursleitung stützende flankierende Massnahmen für den Übergang (Transfer) vom Kurs in die Unterrichtspraxis?

- AG, L Für die Absolventinnen und Absolventen werden auf freiwilliger Basis Lehrgesprächsgruppen (Supervision) unter Leitung eines LAS-Dozenten angeboten. Die Gruppen treffen sich vierzehntäglich für jeweils zwei Stunden.
- EDK, O Nach dem Kurs keine flankierenden Massnahmen. Nachfolgetreffen nach ca. einem Jahr dient v.a. persönlichen Rückmeldungen.
- ZH, P Möglichkeit eine Supervision zu besuchen

4.3.1 Ziele, Inhalte, Dauer dieser Angebote?

- BE, S Praxisbegleitung, Supervision, Erfahrungsaustausch.
Bis zu 18 Stunden verteilt über ein Jahr.
- LU 4-8 freiwillige Halbtage (2 mal 1 ½ Std.), verteilt auf ein Jahr; wer mitmacht, verpflichtet sich zu regelmässiger Teilnahme. Praxisbegleitung, Erfahrungsaustausch, Kommunikation, Anregung zur Intervention.

4.3.2 Wie werden Folgeveranstaltungen von den Kursteilnehmenden genutzt?

- AG, L Ca. ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen machen von diesem Angebot Gebrauch.
- BE, L Die Folgeveranstaltungen sind obligatorisch (entsprechend entlastet) und werden gerne besucht.
- ZH, P Die Möglichkeit, eine anschliessende Supervision zu besuchen, wurde erst dreimal angeboten. Durchschnittlich nahmen etwa ein Drittel der Teilnehmenden daran teil.

| |
|-------------------------------------|
| 5. Evaluation der Kursarbeit |
|-------------------------------------|

5.1 Wann wird der Kurs evaluiert?

- AG, D a) Sofort prozesshaft jede Veranstaltung, periodisch ausführlicher (Ende 6-Wochenblock, Ende Kurs)
 b) Eine Evaluationskommission begleitet Pilotphase von 3 Jahren
- BE, S Kursmitte, Kursende, 1 Jahr nach Kursende
- EDK, O - Laufend als Instrument der Mitsprache
 - Zwischenevaluation zu Standortbestimmungen und evtl. Korrekturen
 - ausführliche Rückmeldungen bei Kursabschluss
 - persönliche Rückmeldungen nach ca. einem Jahr
- LU 1. Während des Kurses, u.a. als Instrument der Reflexion und der Planung
 2. Am Ende des Kurses (mündlich und schriftlich) (ein Element der Konzeptentwicklung).
 3. Gezielte Interviews/Gespräche mit Tn mehrere Monate nach Kursende
 4. Vor zwei Jahren wurde eine einjährige eingebaute Evaluation gemacht, sie brachte wesentliche Entwicklungen.
 5. Der TRK wird im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 auf seine "Wirksamkeit" hin überprüft.

5.2 Wer ist für die Evaluation des Kurses verantwortlich?

- EDK, O Kursleitung
 LU Für 1-3 ist das Leitungsteam verantwortlich. 4: Evaluator, mit speziellem Auftrag; 5: Forschungsgruppe IPSO.

5.3 Wie wird der Langzeitkurs evaluiert?

- BE, L⁵ Mündlich nach jedem Kursblock; mündlich und schriftlich am Ende des Kurses.
 BE, S⁵ Verschiedene Formen. Fragebogen, Gespräche, Befragungen durch Drittpersonen: 1 Jahr nach Kursende. Lehrer, Schüler, Eltern.

5.3.1 Gibt es verfügbare Evaluationsinstrumente?

- AG, D Teil a) Instrumente aus der OE, Teil b) Fragebogen, Interviews
 EDK, O Evaluationsinstrumente werden je nach interessierenden Schwerpunkten neu erstellt, (verfügbar).

5.3.2 Gibt es Kursauswertungen, Erfahrungsberichte? (Adressat, für wen sind diese zusätzlich einsehbar?)

- BE, L Die Schülerbefragung wird im Evaluationsbericht Nr. 1 des Kurses veröffentlicht. Die Ergebnisse der Gesamtevaluation (Schüler und Tn) werden am Schluss im Evaluationsbericht Nr. 2 veröffentlicht.
- EDK, O Kursauswertungen und Erfahrungsbericht werden erstellt zuhanden der Fortbildungskommission EDK-Ost, Erziehungsdepartemente EDK-Ost, Kursleitung, Teilnehmer, weitere Interessierte.
- ZH, P Ja. Jeder Dozent/ jede Dozentin erhält die Ergebnisse seiner/ihrer Veranstaltung. Die Kursteilnehmenden bekommen eine Kurzzusammenfassung des Gesamtergebnisses. Die vollständigen Evaluationsergebnisse sind der Direktion, dem Leiter der Abteilung Lehrerfortbildung und der erziehungsrätlichen Kommission Lehrerfortbildung zugänglich.

⁵ vgl. die Beiträge von Rolf *Hugi* und Hans *Joss* in diesem Heft.

5.4 Haben die Teilnehmenden einen Kursbericht zu schreiben? (Adressat, Ziel) Enthält er auch Elemente der Evaluation? Welche Konsequenzen können sich daraus ergeben?

- EDK, O Kursberichte im Rahmen des gesamten Bildungsurlaubes zuhanden der verantwortlichen Behörden, je nach Kanton oder Schulgemeinde individuell verschieden.
- SIBP Jeder Kursteilnehmer erstellt einen persönlichen Schlussbericht zuhanden der Schulbehörde seiner Schule und zur Einsichtnahme durch die Kursleitung. Berichtspunkte sind Studienvereinbarung und Kursprogramm, Verlauf und Lernergebnisse, Kursauswertung.

5.5 Ergaben sich aufgrund der Evaluation der vergangenen zwei Kurse wesentliche Änderungen in der Konzeptentwicklung?

- AG, L Das Konzept enthält nur die allgemeinsten Rahmenbedingungen. Erfahrungen fliessen laufend in die Gestaltung der Kurse ein. Die einzelnen Kurse sind aber auch stark geprägt durch die Voraussetzungen der jeweiligen Kursgruppe. Erfahrungen mit einer Kursgruppe sind nicht unbedingt auch für die nächst folgende zutreffend.
- EDK, O Das Kurskonzept hat sich grundsätzlich bewährt. Allerdings würde von vielen Tn eine längere Kursdauer begrüsst. Wesentliche Veränderungen sind momentan nicht geplant, kleinere Änderungen geschehen laufend.
- LU Aufgrund der Tn-Rückmeldungen ergeben sich keine klaren Tendenzen. Veränderungen drängen sich von da her nicht auf. Eindeutig ist, dass die überwiegende Mehrheit mit dieser Form von Fortbildung, mit den Angeboten und den leitenden Personen sehr zufrieden ist.

5.5.1 Fließen die Ergebnisse der Evaluation in die Konzeptentwicklung ein?

Alle Ja

5.6 Sind aufgrund von neuen Anforderungen/Bedürfnissen wesentliche Veränderungen im Kurs oder über den Kurs hinaus (andere Kursangebote) geplant? realisiert?

- EDK, O Zur Zeit nicht
- LU Veränderung des Leitungskonzepts, der Inhalte und der Struktur
- ZH, P Wegen der grossen Nachfrage wird zur Zeit ein zusätzliches Alternativangebot diskutiert.
- ZH, BB Vorgesehen: Kurs 1995 grundsätzlich neu zu überdenken
- SIBP In Diskussion sind andere Formen der Langzeitfortbildung wie Lehrgänge, lernbegleitete Praktika.

5.7 Wissen Sie etwas über die Wirkung des Langzeitkurses?

- EDK, O Die Kurse der Intensivfortbildung leisten einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung der Berufsmotivation und zur Arbeitsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen nach Abschluss des Kurses Ansätze zur Weiterentwicklung ihres Unterrichtes in kleinen Schritten und Teilbereichen in Angriff. Erste Multiplikatoreffekte sind erkennbar, indem sich aus einzelnen Schulhäusern oder Schulgemeinden immer mehr Kolleginnen und Kollegen zum Besuch anmelden. Weiter zeigt sich eine offenbar hohe Fortbildungsmotivation, waren doch beispielsweise gegen 20% der bisherigen Absolventen diesen Sommer an den Kursen des SVHS zu treffen.

- 5.7.1 Sind Auswirkungen auf das schulische Umfeld erkennbar?
(z.B. Multiplikatoreffekte)
- BE, L Gemäss der Schülerbefragung: ja. Lehrerkollegium: noch wenig Echo.
LU Der beobachtbare Beitrag ist oft recht bescheiden: aber es ist offensichtlich, dass in gewissen Gemeinden / Schulhäusern mehr Veränderungsbereitschaft und -kompetenz durch ehemalige Tn und besonders durch Tn-Gruppen entstanden ist. - Gesichertes ist nicht bekannt.
- 5.7.2 Wie stehen die Schulleiter und Behörden zu diesem Kursangebot?
- EDK, O Grundsätzlich positiv
- 5.7.3 Wie verhalten sich Nicht-Teilnehmende gegenüber den Langzeitkursen und deren Absolventen?
- AG, L Angesichts des 20-jährigen Bestehens der Intensivfortbildung ist die Dichte der Absolventinnen und Absolventen in den Lehrerkollegien relativ hoch. Die meisten Nichtteilnehmenden sind Lehrkräfte, welche die Zulassungsbedingungen noch nicht erfüllen, grundsätzlich aber aufgrund von Erfahrungsberichten der Absolventen positiv eingestellt sind.
- BE, S Unterschiedlich. Positiv, erwartend, bis negativ ablehnend / ängstlich
EDK, O Keine Erfahrungen
ZH, P Positiv, teilweise mit Missgunst
SIBP Die Rückmeldungen der AbsolventInnen regen andere Lehrkräfte an, eine Teilnahme ins Auge zu fassen.
- 5.8 Sind ungewollte/unvorhergesehene Nebenwirkungen der Langzeitfortbildung aufgetreten?**
- BE, S Latente Beziehungskonflikte im privaten Bereich können während dem Kurs aufbrechen.
EDK, O Keine Erfahrungen
ZH, P Ja
- 5.8.1 Wie wurden sie erkannt?
- BE, S Direkt oder indirekt
ZH, P Durch "Hörensagen"
- 5.8.2 Wie wird negativen Auswirkungen begegnet?
- BE, S Durch Information im Kurskonzept, durch sorgfältige Vorbereitung
ZH, P Begleitung durch Supervision

6. Alternative längerfristige Fortbildungsangebote

- 6.1 Bietet ihre Institution (oder eine andere Instanz) andere Formen der längerfristigen Fortbildung für dieselbe Zielgruppe an? (z.B. individuelle Vollzeitfortbildung, Wirtschaftspraktikum, längere Vollzeit-Innovations- oder Kaderkurse, Praxisbegleitgruppen)
- BL Wirtschaftspraktikum / Projektgruppen / Kaderkurse / OE-Kurse
EDK, O Kein Alternativangebot der EDK-Ost für den Bildungsurlaub

- LU Geplant: Individuelle Vollzeitfortbildung, realisiert: Wirtschaftspraktika
 ZH, P Nein
 ZH, BB Individuelles Projekt für 3 Monate
 SIBP Nachdiplomstudien für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung (seit 1989 jährlich ein Kurs mit insgesamt über 100 Teilnehmern)

6.2 Welches sind die Rahmenbedingungen?

- BL Laufen über das normale Kursprogramm
 LU Konzept für eine individuelle Vollzeitfortbildung wird z.Z. gemacht
 ZH, BB Wie für Intensivfortbildung, Genehmigung des Projektes durch separates Gremium
 SIBP Angesprochen sind erfahrene Lehrkräfte technisch-fachkundlicher Richtung, deren Ausbildung bereits einige Zeit zurückliegt. Der Kurs dauert ein Semester und hat zum Hauptzweck, den Tn die Möglichkeit zu bieten, Wissen und Können ihres berufsspezifischen Fachbereichs zu aktualisieren und zu erweitern und dem neuesten Stand der Technik anzupassen.

6.3 Hatte - dort wo das der Fall ist - die Einführung der individuellen Vollzeitfortbildung Konsequenzen auf das Langzeit-Kursangebot?

- LU (Im Kanton Zug wird die Individuelle Vollzeitfortbildung von den Lehrpersonen nicht selten dem Trimesterkurs vorgezogen.) Ein längeres Wirtschaftspraktikum ist insb. für Lehrpersonen der Orientierungsstufe eine attraktive Alternative zum TRK.
 ZH, BB Etwas weniger Teilnehmer im Intensivfortbildungskurs.

7. Weitere Angaben zum beschriebenen Kursangebot

7.1 Gibt es kurstypische Besonderheiten, auf die noch hinzuweisen ist?

- BE, S Kursgruppen halten Kontakt lange über Kurs hinaus aufrecht und betreiben regelmässigen Erfahrungsaustausch.
 EDK, O Wesentliches Element ist die Zusammenarbeit über Kantons- sowie Stufengrenzen hinweg. Dieser Austausch bringt eine Fülle von Anregungen und andersartigen Erfahrungen.
 ZH, BB Berufsschullehrerschaft ist sehr heterogen, daher ist das Kursprogramm nicht sehr schulspezifisch.
 SIBP Der Semesterkurs des SIBP steht allen Lehrkräften gewerblich-industrieller Berufsschulen der deutschsprachigen Schweiz offen. (Für die welsche Schweiz und das Tessin sind analoge Kurse geplant.) Die zwei Konzeptionen "Zusatzqualifikation" (Kurs A) und "Reflexion" (Kurs B) bieten sowohl den Lehrkräften allgemeinbildender als auch jenen der fachkundlichen Richtung eine Wahlmöglichkeit und die Chance des gemeinsamen Lernens und des Erfahrungsaustausches über die Fachrichtungen hinweg.

(Abschluss der Kontrolle und der stellenweisen
 Überarbeitung der Angaben am 15.10.93)

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung¹

Auf dem Weg zur guten Schule

Gerhard Fatzer

Dieser kurze Beitrag möchte die Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (OE) aufzeigen. Übertriebene Heilserwartungen an OE werden kommentiert und wichtige Ansätze vorgestellt. Beispiele aus OE-Projekten sollen gute und misslungene Schulentwicklung aufzeigen. Er ist in Zusammenschau mit dem folgenden Artikel über Supervision zu sehen.

Angesichts einer öffentlichen Schule, die sich immer wieder mit der Frage nach ihren Zielsetzungen und der Erfüllung ihres Auftrages konfrontiert sieht und im Rahmen von grossen und eher reisserisch aufgemachten Artikelserien in Boulevardblättern "verrisen" wird, angesichts zunehmender Drogen-Gewalt- und Disziplinprobleme auf Seiten der Schüler, angesichts von Motivationsschwierigkeiten, hoher Fluktuation und Symptommhäufungen unter Lehrern, werden diese Zusammenhänge auch im Rahmen grösserer Untersuchungen beleuchtet (Trier 1989, 1990).

Ging man früher davon aus, dass die Curriculumentwicklung den Hauptaspekt einer "guten Schule" ausmacht (Trier 1989, 381), dass Unterricht durch Gestaltpädagogik oder TZI humanisiert werden sollte (Cohn 1985, Fatzer 1987, Osswald 1992), so ist heute immer klarer geworden, dass die Schule eigentlich nur als Gesamtorganisation entwickelt werden kann, indem auf den verschiedenen Ebenen wie Curriculum, Unterricht und Organisation (im Dreieck von Strategie-Struktur und Kultur) gearbeitet wird. Schulentwicklung muss folglich als Organisationsentwicklung betrachtet werden.

Dieser Zusammenhang, der momentan in der deutschsprachigen Schulentwicklungsliteratur hervorgehoben wird, ist in der amerikanischen Schulentwicklung schon seit langer Zeit betont worden. Als wichtige Ansätze seien benannt (ausführlicher in Fatzer 1987):

1. Die Oregon-Gruppe zur Organisationsentwicklung in Schulen um Richard Schmuck und Philip Runkel (1977), die viele Klassiker zu diesem Thema publizierten, darunter das "Handbook of OD in schools".
2. Die grosse Bewegung zur Entwicklung von "Schulen als Netzwerken" oder Unterstützungssystemen, ausgehend von Forschungen zur "Qualität der guten Schule" mit den bekanntesten Vertretern John I. Goodlad (1965, 1974, 1990), Robert L. Sinclair (1987, 1989 a,b) und Seymour Sarason (1971, 1985). Sie alle haben grosse Netzwerke von Schulen quer über die Vereinigten Staaten aufgebaut mit Bezeichnungen wie "Partnership" (Goodlad) und "Coalition for better schools" (Sinclair).

Es ist erstaunlich, dass vor allem die Vertreter des Netzwerks-Ansatzes in der heutigen deutschen Literatur kaum bekannt sind, höchstens als Pflichtübung im Literaturverzeichnis aufgenommen werden, aber die Idee der Netzwerk-Schulen nur wenig praktiziert wird.

¹ Ich danke für die gute Zusammenarbeit und die intensiven Anregungen meinen Freunden oder Kollegen Robert L. Sinclair von der University of Massachusetts, Amherst, John I. Goodlad von der University of Washington in Seattle, Peter Senge vom Massachusetts Institute of Technology in Boston, Chris Argyris von der Harvard Business School in Cambridge, Hans Gehrig und Roger Vaissière vom Pestalozzianum Zürich und Mechthild Beucke-Galm vom HILF in Wiesbaden.

Diese bekannten Protagonisten der Schulentwicklung gehen allerdings davon aus, dass Organisationsentwicklung für die Entwicklung guter Schulen nicht ausreicht. Eine Einschätzung, die ich durch meine Erfahrungen und Beobachtungen in der Weiterbildung von Schulentwicklungsmoderatoren und durch Beratung von Schulen in Deutschland, in der Schweiz und Oesterreich bestätigen kann.

Zur Charakterisierung der Schule als Organisation

Will man in der Organisationsentwicklung Empfehlungen geben, wie eine Organisation zu entwickeln oder zu verbessern ist, so ist zuerst eine Charakterisierung der Organisation notwendig.

Organisationen sind - im Sinne des Konstruktivismus - Konstruktionen oder soziale Erfindungen, die irgendwann im Laufe ihrer Gründungsgeschichte so konstruiert oder "gebaut" wurden. Das heisst, man könnte sie sich auch ganz anders vorstellen. Im Laufe eines Organisationsentwicklungsprozesses starte ich immer mit dieser Grundannahme, d.h. die Situations- oder Ist-Analyse soll begreifbar und bewusst machen, wie die Organisation "gebaut" ist, und ob dies Sinn macht oder noch immer Sinn macht. Jede Organisation besteht aus Menschen - etwas was man leicht vergisst - die Positionen und Funktionen einnehmen und Aufgaben erfüllen. Die Struktur der Organisation kann hierarchisch oder auch flach sein - ein Modewort, das heute im Zusammenhang mit der "Schlanken Organisation" immer öfter fällt (*Burow 1993*). Jede Organisation sollte eine primäre Aufgabe haben, z.B. Dienstleistung oder Herstellung eines bestimmten Produkts u.ä. Jede Organisation verfügt über eine bestimmte Kultur in Form von Werten, Normen, Regeln und gemeinsam geteilten Grundannahmen. All dies sind Aspekte, die im Rahmen eines OE-Prozesses gemeinsam überprüft werden.



Schaubild 1: Schule als Organisation (im Unterschied zu industriellen Organisationen)

Schulen als Organisationen unterscheiden sich von Industrie-Organisationen in vielerlei Hinsicht. Von daher sind auch neue Versuche, z.B. im Rahmen von Kienbaum-Gutachten in Nordrheinwestfalen, die Schulen den Eigenschaften von industriellen Unternehmen anzupassen, zum Misserfolg verurteilt. Solche Gutachten, die als typische Beispiele von Expertenberatung angesehen werden müssen, können höchstens für die Durchsetzung unpopulärer politischer Entscheide des Kultusministers herhalten, wie z.B. Vergrößerung der Schulklassen. Das Schaubild 1 charakterisiert Schulen in wichtigen Bereichen, nämlich in der Qualität und Art der Zielformulierungen, Stärke und Art der Rollendifferenzierung und in der Orientierung gegenüber der Umwelt.

Zusammenfassend muss sicher hervorgehoben werden, dass eine Problemstellung, die im Rahmen von Schulentwicklung aufgegriffen wird, die Zielunklarheit, die Rollenunklarheit der Mitglieder und das fehlende Mittelmanagement ist. Dies zeigt sich auch häufig dadurch, dass im Rahmen einer Situationsanalyse oder Erstdiagnose in vielen Fällen Management- oder Führungsprobleme zuoberst auf der Prioritätenliste stehen.

Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung

Organisationsentwicklung ist eine Wissenschaft, Technologie und Philosophie (Schein 1990), wo mit Hilfe sozialwissenschaftlichen Wissens und eines Repertoires von Interventionsmethoden die Entwicklung einer Organisation gezielt unterstützt wird. Ich möchte auf drei Beschreibungen verweisen (Fatzner 1987, 196ff.). Historische Ausführungen zum Gebiet der OE möchte ich hier aus Platzgründen weglassen (vgl. Fatzer 1987, 1990, 1992, 1993).

Ich habe vorher bereits angeführt, dass häufig Schulentwicklung mit der OE von Schulen gleichgesetzt wird. Dass dies zu kurz greift, kann man bei der Beschreibung des wichtigen Ansatzes von Goodlad sehen (Fatzner 1987, 200).

In eine ähnliche Richtung wie Goodlad geht der Schulentwicklungsansatz von R.L. Sinclair, einem Schüler von Goodlad, der umfassend über die ganzen Vereinigten Staaten die "Coalition for better schools" aufgebaut hat. Ausgangspunkt für eine gute Schule ist die Fähigkeit von Schulen, mit marginalen Schülern aller Schattierungen umgehen zu können und ihnen eine Chance zum Lernen zu geben. Sinclair (1989) hat seinen Ansatz ausführlich in dieser Zeitschrift vorgestellt (vgl. BzL 3/89).

Rollenprobleme von internen Schulentwicklungsmoderatoren

In diversen Weiterbildungen für Supervisoren/OE-Berater und Schulentwicklungsmoderatoren ist immer wieder klar geworden, wie schwierig die Rolle des internen Schulentwicklers oder der Schulpsychologin ist. Es entstehen die unterschiedlichsten Rollenprobleme, die vor allem ihre Auswirkungen haben, wenn Widerstände im Prozess der Schulentwicklung auftauchen. Wenn einmal die verschiedenen Projektgruppen installiert sind, die sich zu den einzelnen Problemthemen gebildet haben, z.B. zum Pädagogischen Konzept, zur Schulleitung, zum Schulleben, zur Bilanzierung, die in der Projekt-Steuergruppe koordiniert und gesteuert werden, kommt es zum Punkt, dass ein hohes Mass an Irritation entsteht, weil die Projektgruppen eine grosse Anzahl von Empfehlungen und Aktionen erarbeiten, die dann in Form von Beschlüssen umgesetzt werden müssen.

Wir haben diese Phase in einem deutschen Gesamtschulprojekt als Schnittstellen- und Rollenproblematik eindrücklich erlebt. Der Widerstand zeigte sich in der Fragestellung, ob die Steuerungsgruppe die Erlaubnis hat, den pädagogischen Tag für die Plenumsarbeit auf einen schulfreien Samstag zu setzen. Hier lautete die klare Antwort des externen Prozessberaters, dass die Entwicklung der eigenen Schule oder Organisation in den Händen des Kollegiums liege, und dass von daher sie selbst zu entscheiden hätten.

Die Steuerungsgruppe hatte den Status eines "Super"-Schulleitungsteams mit übergeordneter Leitungsfunktion übernommen, so dass die Kollegen massiv verunsichert waren, zumal sich der vorher kritisierte Schulleiter stark zurückhielt. Als interne Moderatoren hätten wir nicht die Möglichkeit gehabt, eine derart neutrale Position einzunehmen. Durch die Zusammenarbeit von halbinterner Moderatorin und einem gänzlich externen Moderator war es möglich, dem Kollegium einen "Spiegel" vorzuhalten.

Bei internen Moderatoren arbeitet der Moderator sehr häufig ohne expliziten Auftrag. Wenn Widerstand entsteht in einem Schulentwicklungsprozess, kann aus der externen Position darauf hingewiesen werden, dass die Schule als Gesamtorganisation beschlossen hat, in einen Entwicklungsprozess einzutreten.

Bei internen Moderatoren entsteht auch häufig das Problem der Akzeptanz, und da Lehrer häufig Beratung in einer Art professionellem Reflex als "Belehrung" empfinden, ist es günstig, wenn externe Berater z.T. als Vertreter anderer Berufsfelder mit Schulmoderatoren zusammenarbeiten.

Dies ist eine externe Strategie, die z.B. Kollegen am ULEF in Basel (*Osswald 1990*) einsetzen, mit gutem Erfolg, da solche Moderatoren auch die Arbeitswelt einbringen können.

Misslungene Schulentwicklung

Ein *Beispiel* misslungener Schulentwicklung wurde mir im Rahmen einer Supervision durch eine betroffene Kollegin geschildert. Es handelt sich um eine Schule der Erwachsenenbildung in der Schweiz. Der ganze Prozess startete mit der Projektidee "Erwachsenenbildung für das Jahr 2000" im Rahmen einer Tagung. Diese wurde durch einen externen Moderator angeleitet, der allerdings erst drei Wochen vor dem Termin als "Lückenbüsser" für den eigentlich designierten OE-Berater einsprang, da sich dieser im letzten Moment zurückgezogen hatte.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgefordert, sich ihre Schule der Zukunft auszumalen, im Sinne von Visionen. Diese Übung war als Startidee gut, führte aber dazu, dass die Beschäftigung mit der gegenwärtigen Situation der Schule weggeschoben und verdrängt wurde. Der Schulleiter, "ein Spät-Achtundsechziger", der seine Führungsunfähigkeit direkt zur Organisationsphilosophie erhob ("Aus der Not eine Tugend machen") und sich als weicher "Macho-Mann" ein Leitungsteam gewünscht hätte, lancierte das Projekt als "sein Kind" und holte zu diesem Zwecke Didaktiker und eine Projektleiterin, die das Ganze als interne Weiterbildungsmaßnahme für die Lehrerinnen und Lehrer propagierte.

Aus der Aussensicht der Supervision wurde nach kurzer Zeit klar, dass hier unter dem Deckmantel eines Schulentwicklungsprojektes eine neue Leitungsstruktur installiert wurde, die darin kulminierte, dass die Projektleiterin zur Frauenbeauftragten erhoben wurde. Sehen wir solche neugeschaffenen Rollen als den Versuch der Organisation, ein Problem (in dem Fall das "Frauenproblem") zu lösen, so etablierte sich die Steuerungsgruppe als neues "geheimes" Leitungsteam. Die betroffene Kollegin realisierte im Rahmen des Supervisionsprozesses immer mehr, wie die Frauenanliegen damit von

der offiziellen Ebene wegdelegiert wurden, so dass z.B. Entscheidungen nicht mehr im Gesamtkollegium getroffen wurden, sondern nur noch bilateral zwischen dem Schulleiter, der Frauenbeauftragten und den jeweiligen Lehrern. Da 75% der Lehrer nicht fest angestellt waren, sondern Lehrbeauftragte, die von Semester zu Semester beauftragt wurden, wurde die Verunsicherung der Lehrerschaft massiv.

Der OE-Berater spielte das Spiel insofern mit, als er am Schluss ebenfalls Mitarbeiter der Organisation wurde, damit als Berater für das System unnütz und überflüssig. Mein Kollege Ed Nevis hebt in seinem Klassiker "Organisationsberatung" (1988) zu Recht hervor, dass ein Berater nur dann sinnvoll Berater sein kann, wenn er einen Unterschied macht. Wenn er gleich wird wie das Klientensystem, dann sprechen wir gestaltmässig von Konfluenz, nämlich dem Zusammenfliessen zwischen Klienten- und Beratungssystem. Wichtig ist zu sehen, dass dadurch die Entwicklung der Schule gestoppt wird, indem eine Schattenorganisation aufgebaut wird. Die Schule kann in solchen Fällen nur einen weiteren Entwicklungsschritt unternehmen, indem sie den Berater entlässt.

Grenzen von Organisationsentwicklung in der Schule

Schulentwicklung, Schulinterne Fortbildung oder OE in Schulen läuft heute Gefahr, als Allheilmittel für die Schwierigkeiten von Schule angeboten zu werden. Wenn Erwartungen so hoch geschraubt werden, dann kann damit verbunden die Enttäuschung nur umso höher sein, oder manchmal auch der Widerstand im Klientensystem. *OE ist eine sehr kostenintensive Massnahme*, und in den USA ist diese Form der Schulentwicklung u.a. aus finanziellen Gründen an Grenzen gestossen. Ein Bildungssystem kann es sich kaum leisten, jede Schule durch eine OE-Begleitmassnahme zu entwickeln. Dies spricht dafür, den amerikanischen Ansatz der Schulnetzwerke voranzutreiben, der letztlich der Selbsthilfeidee entspringt. Die notwendigen Rahmenbedingungen habe ich andernorts ausgeführt (Fatzler 1987).

Organisationsentwicklung kann nicht bildungspolitische Fehlentscheidungen korrigieren.

OE-Massnahmen stossen an diesem Punkt an Grenzen. Bildungspolitische Probleme müssen dort gelöst werden, wo sie kreierte wurden. Beim einen OE-Beispiel handelte es sich um eine Gesamtschule, wo von seiten der OE-Berater ernsthaft die Frage gestellt werden musste, ob das Schulkonzept noch angemessen sei oder ob es nicht den Anforderungen der Umwelt angepasst werden müsste.

OE kann keine bildungspolitischen Entscheide abnehmen.

Wir befinden uns nicht nur politisch oder gesellschaftlich, sondern auch bildungsmässig in einem "Zeitalter der Unübersichtlichkeit". Von daher ist der Rückfall in pädagogischen Fundamentalismus, wie er durch einige fundamentalistisch-faschistoide Psycho-Sekten propagiert wird, nichts Überraschendes. Gerade wegen der komplexen Probleme ist es verführerisch, OE als simples Hilfsmittel zu nehmen. So geschehen in einem Bundesland, wo die Schule mit Hilfe von Managementprinzipien und von Rationalisierungsvorschlägen "schlanker" hätte werden sollen. Massnahmen und Prinzipien, die wohl einem Unternehmen gut anstehen, die aber für Schulen völlig weltfremd sind. Es ist immer wieder erstaunlich, wie viele Unternehmen und Verwaltungen trotzdem solche Massnahmen, die ein negatives Beispiel von Expertenberatung darstellen, einsetzen.

Schulentwicklung, professionell ausgeführt, kann allerdings zur langfristigen Zielsetzung, nämlich der lernfähigen Schule, viel beitragen und stellt einen notwendigen Entwicklungsschritt auf dem Weg zur guten Schule dar.

Literatur

- Bätz, R. & Wissinger, J. (1992) Die Schule lässt sich nicht von oben regieren. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 Jg., Heft 1. - Berg, H.Ch. & Steffens, U. (Hrsg.) (1991) *Schulqualität und Schulvielfalt*. Wiesbaden: HIBS. - Burow, O.A. (1990) *Grundlagen der Gestaltpädagogik. Modernes Lernen*. Dortmund. - Burow, O.A. (1993, im Druck) *Die Schule als schlanke Organisation*. - Bushe, G.R. & Shani, A.B. (1991) *Parallel learning structures*. Reading: Addison Wesley. - Cohn, Ruth (1985) *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett. - Dalin, P. & Rolff, H.G. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Verlagskontor. - Dalin, P. (1986) *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh. - Diem-Wille, Gertraud (1986) *Zusammenarbeit im Lehrkörper*. Wien: Böhlau. - Fatzer, G. (1987) *Ganzheitliches Lernen*. Paderborn: Junfermann (4. Aufl. 1993). - Fatzer, G. (Hrsg.) (1990) *Supervision und Beratung*. Köln: Edition Human Psychologie (4. Aufl. 1993). - Fatzer, G. (1993) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Köln: Edition Human Psychologie. - Ghory, W. (1992) *Connecting, the newsletter of the coalition for better schools*. Amherst, Fall: University of Massachusetts. - Goodlad, J.I. (1984) *A place called school*. San Francisco: Jossey Bass. - Goodlad, J.I. (1990) *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass. - Greber, U. et al. (Hrsg.) (1991) *Auf dem Weg zur guten Schule*. Weinheim: Beltz. - Horster, L. (1991) *Wie Schulen lernen können. Schulmanagement 2*. - Isenegger, U. (1977) *Schulen und Schulsysteme*. München: Kösel. - Kündig, H. (1979) *Kommunikation und Kooperation in der Schule*. Zürich: Juris. - Looss, W. (1991) *Coaching für Manager*. Landsberg: M. Ind.. - Osswald, E. (1990) *Gestalten statt verwalten*. - Osswald, E. (1992, im Druck) *Die lebendige Schule und ihre Schulleitung*. - Pallasch, W. (1992) *Supervision*. München: Juventa. - Pestalozzianum Zürich (Hrsg.) (1992) *Schulentwicklung, Organisationsentwicklung*. Jahrbuch 1991. - Philipp, E. (1992) *Gute Schulen verwirklichen*. Weinheim: Beltz. - Philipp, R. H.G. (1990) *Schulgestaltung durch OE*. Braunschweig: SL-Verlag. - Renner-Institut (Hrsg.) (1992) *Schulautonomie*. Eine Tagung. Wien. - Runkel, Ph. (1980) *Organizational renewal in a school district*. Eugene: CEPM. - Rolff, H.G. (1991) Schule als soziale Organisation. *Schulmanagement 2*. - Sarason, S. (1971, 1982) *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon. - Schmuck, R. (1977) *The second handbook of OD in schools*. Eugene: CEPM. - Sinclair, R.L. (1987) *Reaching marginal students. A primary concern for school renewal*. New York: Mc Cutchan. - Sinclair, R.L. (1989a) Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und Schulentwicklung in den USA. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7. Jg., Heft 3. - Sinclair, R.L. (1989b) Das Letzte zuerst. *Beiträge zur Lehrerbildung* 7. Jg., Heft 3. - Strittmatter, A. (1989) Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung, Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7. Jg., Heft 3. - Strittmatter, A. (1992) Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10. Jg., Heft 1. - Trier, U.P. (1989) Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7. Jg., Heft 3. - Tyler, R.W. (1992) *Improving school effectiveness*. Amherst: University of Massachusetts, Coalition for better schools.

Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung

Gerhard Fatzer und Peter Hinnen

Wir beschreiben in einem ersten Abschnitt, was Supervision alles nicht ist. Gerade in einer Zeit, da die Schule als interessantes Beratungsfeld von Anbietern aller Art überschwemmt wird, scheint eine solche klärende Abgrenzung nötig zu sein. In einem zweiten Abschnitt beschreiben wir aufgrund des Dreiecks Individuum-Rolle-Organisation verschiedene Formen von "Supervision", die sich letztlich alle als Formen von Organisationsentwicklung (OE) verstehen lassen. In einem darauf folgenden Exkurs zeigen wir auf, wie die traditionelle Fallsupervision sich in Supervision von Fall zu Fall verwandeln kann. In einem weiteren Teil wird auf die Bedeutung der Information über Supervision in der Lehrerausbildung hingewiesen. In einem abschliessenden Teil werden Anmerkungen zu notwendigen Qualifikationen von Supervisoren, die in der Lehrerfortbildung tätig sind, gemacht.

Was "Supervision" alles nicht ist ...

"Supervision"¹ wird in zunehmendem Mass auch im schulischen Bereich salonfähig, nachdem sie recht lange Zeit von vielen Lehrern und Mitgliedern von Schulbehörden eher skeptisch bis ablehnend betrachtet worden ist.

Von vielen Seiten wittert man einen wachstumsträchtigen Markt, und die Anbieter versprechen zum Teil das Blaue vom Himmel, was "Supervision" alles bewirken könne.

Umso wichtiger scheint es uns deshalb zu sein, "Supervision" in einen grösseren Zusammenhang zu stellen und Möglichkeiten und Grenzen der neuen Wunderwaffe gegen "burnout", "Gewalt in der Schule", "desillusionierte Lehrer", usw. aufzuzeigen.

Leicht lässt sich sagen, was "Supervision" *nicht* ist. Von dieser gleichsam *negativen Definition* her lassen sich dann erste *positive Annäherungen* an das, was "Supervision" sein könnte, machen.

"Supervision" ist kein Mittel, bildungspolitische (Fehl-)Entscheidungen, auf welcher Ebene sie auch immer getroffen werden, zu korrigieren. Das fängt mit der Schulbehörde einer Gemeinde an, die einen angeblich unfähigen Lehrer (dem sie eigentlich kündigen möchte, sich das aber aus dorfinernen Rücksichtnahmen versagt) durch einen externen Supervisor wegberaten möchte und hört mit jenem deutschen Kultusministerium auf, das den Missmut der Lehrerschaft wegen der Erhöhung der Klassenbestände durch "Supervision" verringern möchte.

"Supervision" kann bildungspolitische Entscheide, die bestimmte Folgeprobleme schaffen, weder sinnvoll diskutieren, noch aus der Welt schaffen. Die Überprüfung und Diskussion von Entscheiden und deren Folgeprobleme hat dort zu geschehen, wo sie kreierte worden sind. Diese Maxime lässt sich in Bezug auf "Supervision" übrigens

¹ "Supervision" steht hier als Sammelbegriff für das, was wir später in *Supervision, Teamsupervision und Organisationsentwicklung* aufgliedern werden.

als wichtiges Entscheidungskriterium für die Wahl des *settings* generalisieren. So wird man etwa in einer Teamsupervision eines Lehrerkollegiums, an welcher der Schulleiter nicht teilnimmt, die Arbeit des Vorgesetzten nicht thematisieren können. Dort, wo es um die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Behörden geht, ist es sinnlos, ja kontraproduktiv, bloss mit den Lehrern (oder dem Behördengremium) zu arbeiten, sondern man wird eine Form der Beratung zu wählen haben, die beide *Subsysteme* miteinander *verknüpft*.² Dies führt zum nächsten Bestimmungspunkt dessen, was "Supervision" nicht ist:

"Supervision ist keine gewerkschaftliche, parteinehmende Veranstaltung. Manche Supervisoren geben ihr Herzblut her, wenn sie mit Lehrern an deren Problemen arbeiten. Sie regen sich mit ihnen zusammen über praxisferne Erlasse von Behörden auf, ermuntern sie zum Kampf gegen unverständliche Sparbeschlüsse, etc. etc. Diese Form von Parteinahme führt regelmässig dazu, dass die Gegenseite verständlicherweise irritiert bis ablehnend reagiert; dass symmetrische Eskalation (ein sich gegenseitig aufschaukelnder Konflikt) in Gang kommt und dass diese Art von "Supervision" mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitert. Vorgesetzte und Behörden erleben diese Art von "Supervision", was gut nachvollziehbar ist, als das Installieren einer heimlichen Führung durch den Supervisor.³ Seriöse Formen von "Supervision" besitzen klare Vorstellungen darüber, wie das Verhältnis Supervisor-Supervisand so zu gestalten ist, dass die Grenzen zwischen beiden Systemen erhalten bleiben. Wo dies nicht geleistet wird, geschehen unbewusst (und manchmal auch sehr bewusst und mit Absicht!) Grenzverletzungen, Grenzverwischungen. Dazu zählen wir nicht allein die heimlichen Führer, sondern auch all die Heilsbringer, die entweder einfachste psychologische Modelle oder in sich geschlossene Ideologien als Aller-Heil-Mittel anbieten. Häufig besteht diese Art von Supervision entweder aus Indoktrination oder kursorischer Vermittlung von "Inhalten". Gerade bei der zweiten Form wird man bei der Durchsicht von entsprechenden Programmen feststellen, dass dabei über-rasch-ende, verblüffend einfache Veränderungen versprochen werden. Lehrer nehmen solche Versprechungen aufgrund ihrer beruflichen Not-Lage häufig begierig und unkritisch auf und entdecken erst im Nachhinein, dass es im Feld der Schule keine leicht anzurührenden Instant-Lösungen gibt.

"Supervision" ist dementsprechend keine leicht anzurührende Instantlösung zur zauberhaften Trance-Formation von schulischen Problemen. Sie beinhaltet vielmehr sorgfältige Begleitung und Beobachtung, die Grenzen respektiert und würdigt. Inbegriffen ist bei diesem Konzept, dass nicht auf der einen Seite Unwissende und auf der anderen Wissende stehen. Wir gehen von einem ressourcenorientierten Konzept aus, das Aus-

² In Nonprofitorganisationen (z.B. Hilfswerke, Krankenhäuser, die von Religionsgemeinschaften geführt werden) und Schulen existiert zwischen den professionellen Mitarbeitern der Institution und den meist ehrenamtlich tätigen Laien der Aufsicht führenden Trägerschaft eine Art unruhiger, erdbebengefährdeter Zone, die es bei Beratungen besonders zu beachten gilt. Generell lässt sich sagen, dass Beratungen in diesem sensiblen Bereich nur dann gelingen, wenn die Arbeit beider Subsysteme (Laien und Profis) angemessen gewürdigt wird und die Zusammenarbeit in den Fokus der Überlegungen kommt.

³ Es ist nach unserer Erfahrung ein recht häufiger Vorgang, dass in Organisationen mit unklarer oder schlecht definierter Führungsstruktur Supervision unter der Hand zur Parallelführung verkommt. In Institutionen, deren Ideologie Führung eigentlich nicht erlaubt ("Wir sind doch alle gleich"), lassen sich analoge Prozesse beobachten. Es zeigt sich oft, dass Supervision, gleichgültig, ob sie vom Supervisor oder von einer schwachen oder unwilligen Führung als Parallelführung installiert wird, zur unbewussten Inszenierung und Thematisierung einer problematischen Führungsstruktur mutiert. Dies wäre an und für sich nicht negativ, kann aber in der Regel für die weitere Entwicklung nicht genutzt werden, weil der Zusammenhang zwischen Inszenierung durch Supervision und problematischer Führungsstruktur nicht aufgedeckt wird, nicht aufgedeckt werden kann. In der Regel verbleibt so der schwarze Peter bei der ("gescheiterten") Supervision, die man dann im Sinn eines Verschiebungsprozesses für all das, was innerhalb der Organisation nicht funktioniert, verantwortlich machen kann.

schau hält nach (bisher nicht erlaubten, bisher nicht genutzten) Fähigkeiten - und den Fokus *nicht auf Defizite und Mängel* legt. Der Supervisor ist *kein Experte, der andere belehrt*, sondern ein *Beobachter, der aufgrund bestimmter Konzepte Prozesse begleitet*. Das Ausmass der expliziten Diskussion der beiden entsprechenden Schlüsselbegriffe *Beobachtung und Prozessbegleitung* in den einzelnen Supervisionschulen ist ein guter Gradmesser für die Qualität der entsprechenden Richtungen. Umgekehrt ist das Fehlen der entsprechenden Diskussion ein Hinweis auf *unqualifiziertes Einmischen durch Indoktrination und Belehrung*.

“Supervision” ist keine Psychotherapie. Es ist eine der (begründeten) Ängste von Lehrerinnen und Lehrern, dass in der “Supervision” Psychotherapie gemacht wird, die verknüpft wird mit Begriffen wie *Störung, Defekt, Neurose, Seelenstrip-tease und Heilung*. Häufig hat diese Fehlform von “Supervision” mit dem Fehlen eines klaren Supervisionskonzeptes beim Supervisor bzw. mit dessen Vorbildung zu tun.

Psychologen, Psychotherapeuten und auch vermehrt Psychiater übernehmen zunehmend Aufträge als Supervisoren, ohne dafür ausreichend theoretisch und praktisch qualifiziert zu sein, was dann zur unkritischen Weiterführung des therapeutischen Konzeptes verleitet. Psychotherapeuten, gleich welcher Couleur, gleich welcher Qualifikationsstufe, haben, sofern sie keine Zusatzausbildung als Supervisoren haben, keinerlei Berechtigung, als Supervisoren tätig zu werden. Wir werden weiter unten eine Definition von “Supervision” geben, die deutlich macht, dass dort, wo nicht die *Arbeit* im Zentrum der *Supervisionsarbeit* steht, nicht mehr “Supervision”, sondern eben eine andere Form von Beratung geleistet wird.

“Supervision” ist kein Mittel, Führungskräfte zu schulen. Dort, wo deutlich wird, dass eine Führungskraft, z.B. ein Schulleiter, Unterstützung und Förderung braucht, um seiner Berufsrolle wirklich gerecht zu werden, ist es sinnlos, ja sogar kontraproduktiv, gleichsam um ihn herum eine Supervision des Lehrerkollegiums aufzubauen. Hier ist es vielmehr angezeigt, ein sogenanntes *Coaching* (Einzelberatung für Führungskräfte) zu installieren, das dem Betreffenden hilft, seine Rolle adäquater zu übernehmen. W. Looss beschreibt in seinem Buch *Coaching für Manager (1991)* entsprechende Verfahrensweisen.

“Supervision” ist keine pädagogische Veranstaltung. So wenig man “Supervision” den Psychologen allein überlassen sollte, so wenig ist es empfehlenswert, wenn Pädagogen sich “Supervision” zur alleinigen Verfügung einverleiben. Wird “Supervision” wie etwa bei Waldemar Pallasch (1991) zur *Pädagogischen Supervision* verkürzt, die am Ende gar (kopierfähige) Arbeitsblätter zur Verfügung stellt, fallen wesentliche Bereiche der *Arbeit an der Arbeit*, wie “Supervision” hier in einer ersten Annäherung definiert werden soll, ausser Abschied und Traktanden. Wenn es im Untertitel des Buches von Pallasch heisst *Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*, so wird damit der Vermischung von Begriffen Vorschub geleistet. *Praxisbegleitung* meint *Reflexion unterrichtlicher Fragen* und ist damit dem Bereich der *Didaktik* verpflichtet. Diese Einengung auf unterrichtliche Fragen mag in bestimmten Situationen sinnvoll sein, trifft aber nach unserer Erfahrung sehr häufig den Kernbereich der beruflichen *Existenz* von Lehrern und Lehrerinnen nicht.

“Supervision” ist kein Qualifikationsinstrument bzw. kein Führungsinstrument. Früher wurde Einzel- oder Gruppensupervision⁴ in Ausbildungskontexten (z.B. in Schulen für Sozialarbeit) als Mittel der Überprüfung der Fähigkeiten der Kandidaten eingesetzt, indem zum Beispiel Berichte über die Supervision an die Schulleitungen gingen. Diese Art der Supervision schuf institutionelle Paradoxien von der Art *“Sei jetzt ganz ehrlich*

⁴ Definition Einzel- und Gruppensupervision siehe weiter unten auf dieser Seite.

und berichte von Deinen Schwierigkeiten in der Arbeit, die wir dann natürlich der Schulleitung melden müssen..." und war nicht eben geeignet, freiwilliger "Supervision" den Weg zu ebnet. Eine verwandte Art der Instrumentalisierung findet sich, gleichsam in Umkehrung zum verdeckten Coaching, dort, wo etwa eine Schulleitung oder eine Schulbehörde findet, das Lehrerkollegium benötige eigentlich *Nachhilfestunden* (sei es in Didaktik, sei es im Umgang mit Eltern, usw.) und versucht, eine entsprechende "Supervision" zu installieren, ohne dass der Zweck der Übung (nämlich Überwachung und Bewertung) explizit gemacht wird.

Das Dreieck von Individuum, Rolle und Organisation

"Supervision" in der von uns vertretenen Auffassung geht davon aus, dass Menschen als *Individuen* ihre *Arbeit* in Form von *Berufsrollen* in *arbeitsteiligen Organisationen* (*Institutionen*) leisten. Man stelle sich dazu ein *Dreieck* vor, das durch die drei Ecken *Individuum-Rolle-Organisation* gebildet wird. "Supervision" spielt sich innerhalb dieses Dreiecks ab. Die verschiedenen Formen ergeben sich daraus, welche *Seiten des "Supervisions"-Dreiecks* besonders akzentuiert werden.

Dort, wo ein Einzelner seine *individuelle Arbeit* zusammen mit einem Supervisor reflektieren möchte, sprechen wir von *Einzelsupervision*. Für diese Form spricht vor allem, dass dadurch ein *Schon- und Schutzraum für den Einzelnen* aufgebaut wird, der in *Krisensituationen und zum Abbau von Ängsten* hilfreich sein mag. Lehrer um die Lebensmitte, die sich in ihrer Arbeit allein und alleingelassen fühlen, die sich als ausgebrannt und ohne Zukunftsperspektiven erfahren, beanspruchen diese Art von Hilfe - sofern sie sie überhaupt kennen und sich getrauen, sie in Anspruch zu nehmen. Falls solche Lehrer die *Schwellenangst* überhaupt überwinden, geht Einzelsupervision nicht selten über entweder in *Psychotherapie bzw. Formen der Krisenberatung*, oder die Betroffenen finden Kraft und Mut, sich mit Kollegen in der praktischen Arbeit oder in Formen der gemeinsamen Reflexion *zusammen-zu-finden*. Wir denken, dass Einzelsupervision in der Lehrerfortbildung noch verstärkt als *Einstiegsform* angeboten werden sollte, wenngleich natürlich die finanziellen Aufwendungen hier um ein Vielfaches höher sind als bei anderen Formen der Supervision. Wenn man aber bedenkt, wie teuer (in menschlicher und finanzieller Hinsicht) Frühpensionierungen, zu gewährende Urlaube wegen psychischer Überlastung und all die Formen von "innerer Kündigung" sind, so erscheint das Mittel der Einzelsupervision in einem anderen Licht.

Als Beispiel für die Institutionalisierung dieser Art von Lehrerfortbildung sei hier die *Kantonsschule Chur* angeführt, die ihren Lehrerinnen und Lehrern nach Absprache mit der Schulleitung ermöglicht, *Beratung ihrer beruflichen Tätigkeit in Form von Einzelberatung* in Anspruch zu nehmen. Nach unserer Erfahrung wirkt dieses Angebot durchaus prophylaktisch und ermöglicht die Erfassung und Bearbeitung schwerwiegender beruflicher Krisen zu einem für mögliche Lösungen günstigen Zeitpunkt.

Methodisch gesehen, stellt die Einzelsupervision höchste Ansprüche an den Supervisor, muss er doch die beiden anderen Ecken des Dreiecks - Rolle und Institution - immer mitbedenken und in die *Arbeit an der Arbeit* miteinbeziehen, da sonst die *Vereinzelung und Vereinsamung des Lehrers* in potenziert Form auf der Metaebene der Supervision fortgesetzt, gespiegelt und verstärkt wird. Wird in der Einzelsupervision Rolle und Organisation nicht thematisiert, setzt sich die unheilvolle Tendenz vieler Lehrer, die beruflichen Probleme entweder absolut sich selbst (*Personifizierung, Somatisierung*) oder ganz allein der *bösen Schule* (*Verteufelung, metaphernbildende Projektion*) zuzuschreiben, fort. Die Schule gehört traditionsgemäß zu jenen Organisationen, in denen Ziele, Rollen und Strukturen diffus und widersprüchlich ausgebildet

sind. Lehrer haben dementsprechend häufig bloss ein individuelles Verständnis *ihrer* Schule und betrachten anfänglich Reflexionen über Rolle und Organisation als blosses intellektuelles Glasperlenspiel. In der Supervisionsarbeit zeigt es sich aber immer wieder, dass der Einbezug von Rolle und Organisation *Entlastung und Erleichterung* schafft. Die Erkenntnis bzw. *Konstruktion*, dass *nicht ich es bin, der das Problem hat, sondern ich in Ausübung meiner beruflichen Rolle als Lehrer innerhalb der Organisation Schule* ermöglicht sehr schnell die *Möglichkeit neuer Betrachtungsweisen*.

Bei *Gruppensupervisionen* kann man diese Erleichterung und Befreiung noch stärker als in der Arbeit mit einzelnen Lehrern erleben. Gruppensupervision meint, dass eine Gruppe von Berufsleuten (seien sie aus dem gleichen Berufsfeld, seien es Angehörige verschiedener Berufe), die nicht in der gleichen Organisation tätig sind, sich unter der Leitung eines Supervisors zusammenfinden. Diese Art der Supervision ermöglicht es dem einzelnen Teilnehmer zu beobachten, wie andere für sich das Dreieck *Individuum-Rolle-Organisation* konzeptualisieren und organisieren. Es ist auch durchaus lehrreich, diese Art der Supervision berufsübergreifend zu organisieren, werden dabei doch die abstrakten, berufsübergreifenden Konzepte von *Individuum-Rolle-Organisation* noch viel deutlicher, als wenn man sich auf ein Berufsfeld beschränkt. Wir haben in Gruppensupervisionen immer wieder erlebt, wie Lehrer durch das Beispiel von Berufsleuten, die in stärker strukturierten Organisationen arbeiten (z.B. Mitarbeiter therapeutischer Einrichtungen, Mitarbeiter in Dienstleistungs- und Industrieunternehmen) ermuntert wurden, ihre eigene *Arbeit* im wahrsten Sinn des Wortes *professioneller wahrzunehmen*.

Nach unseren Erfahrungen ist dies auf der Ebene von Einzel- und Gruppensupervision eines der wesentlichen Ergebnisse der *Arbeit an der Arbeit*. Das verstärkte Bewusstsein der eigenen *Berufsrolle als Lehrer* führt zu einem anderen Auftreten gegenüber Kollegen, Eltern und Behörden. Es entsteht ein *berufliches Selbst-Bewusstsein*, das ganz konkret als verhaltens- und erlebnissteuernd erlebt wird. In der Gruppensupervisionsarbeit mit Kindergärtnerinnen haben wir das in beeindruckender Weise erlebt. Anfänglich definierten diese durchwegs sehr tüchtigen und kompetenten Frauen ihre beruflichen Probleme und den zum Teil herablassenden, entwertenden Umgang von (meist männlichen!) Behördenmitgliedern ihnen gegenüber als Ausfluss eines persönlichen Versagens. Es wäre ein leichtes gewesen, dies als depressive Charakterstruktur der Supervisionsteilnehmerinnen zu attribuieren und entsprechende (therapeutische) Vorgehensweisen dagegen zu treffen. Durch die konsequente Verwendung des *Individuum-Rollen-Organisations-Rasters* gelang es zunehmend, die Kindergärtnerinnen zu motivieren, sich als *Fachfrauen* zu definieren, die ihre Arbeit in Ausübung einer bestimmten Rolle innerhalb einer Institution zu leisten haben. Die Kindergärtnerinnen berichteten, wie sich die Interaktionsmuster gegenüber Kolleginnen, Eltern und Behördenmitgliedern zum Teil dramatisch veränderten und wie sie sich verstärkt als *Fachfrauen* wahrnahmen, wahrgenommen und respektiert erfuhren.

Wir denken, dass diese Art, die eigene Berufstätigkeit wahrzunehmen, auch dazu führt, dass das Versinken in depressives Gejammer und das Abgleiten in narzisstische Kränkung zurückgehen und das eigene Tun und Erleben in seiner Relativität und Verknüpfung mit anderen angenommen und kritisch gewürdigt werden kann. Gruppensupervision hat zwei weitere Vorteile gegenüber der Einzelsupervision. Erstens ist sie, leicht nachvollziehbar, finanziell günstiger. Zweitens findet hier eine *Öffnung gegenüber anderen arbeitenden Menschen* statt, ohne dass man sich als Teilnehmer schon der direkten Konfrontation mit den *eigenen Arbeitskollegen* aussetzen muss. Im Rahmen der Lehrerfortbildung kann so Gruppensupervision eine vorbereitende Mittelstellung zwischen Einzelsupervision (als im obigen Sinn beschriebene, permanente Einrichtung zur prophylaktischen Bewältigung beruflicher Krisen und existenzieller Übergänge) und *Teamsupervision bzw. Organisationsentwicklung* einnehmen.

Liegt das Schwergewicht bei der Einzelsupervision beim Verhältnis Individuum-Rolle auf dem Hintergrund der Institution, so wird bei der *Teamsupervision* die gegenseitige Verflechtung und Abhängigkeit der Rollen auf dem Hintergrund von Institution und Individuen thematisiert.

Der entscheidende Unterschied zur Gruppensupervision besteht darin, dass hier Menschen über ihre Arbeit sprechen, die sie in *einem gemeinsamen Arbeitskontext zu leisten haben*. Das heisst: Hier werden die Rollen der anderen Mitarbeiter nicht wie bei der Gruppen- und Einzelsupervision bloss fantasiert; hier tritt die Organisation nicht nur gleichsam als Hintergrundphänomen in Erscheinung. In *Gestalt des Arbeitsteams* (zum Beispiel des Lehrerkollegiums eines Schulhauses) *manifestiert sich die Organisation ganz handfest und oft gefährlich nahe*. Mit diesen Kollegen hat es der Teilnehmer an der Supervision auch am nächsten Tag zu tun und deshalb wird er sich sicher anders verhalten als im Rahmen eines Kurses, der ausserhalb seines alltäglichen Arbeitskontextes stattfindet. Unerfahrene oder mit den Verhältnissen innerhalb der Institution Schule wenig vertraute Supervisoren pflegen mit unschöner Regelmässigkeit diese *Schutzbedürfnisse* von Lehrern, die an einer Teamsupervision teilnehmen, zu übersehen oder gar als pathologische Abwehrmechanismen fehlzudeuten, was dann dazu führt, dass Teamsupervision in manchen Lehrerzimmern zu einem negativen Reizwort geworden ist. Dies ist umso bedauerlicher, als *Teamsupervision eine hochpotente Form von Lehrerfortbildung darstellt, die zugleich mit der Entwicklung der einzelnen Lehrer die Entwicklung der Organisation Schule im Auge behält, anstösst und fördert*. Wie G. Fatzer in seinem Artikel *Organisationsentwicklung als Schulentwicklung* aufzeigt, ist allein diese ganzheitliche Betrachtungsweise von Fort-Bildung von Lehrern in der Lage, die Schule so fortzubewegen, dass nicht entweder die *Lehrer zurückbleiben* (wenn nur die Strukturen verändert werden) oder aber die *Strukturen auf der Strecke bleiben* (wenn sich nur die Lehrer durch individuelle Fortbildung fort- und wegbilden).

Während Einzel- und Gruppensupervision relativ problemlos als Mittel der Lehrerfortbildung installiert werden können, muss *Teamsupervision als Organisationsentwicklung auf der Mikroebene*⁵ (auf der Ebene der beruflichen Interaktionen) sehr sorgfältig und wohlüberlegt in die Lehrerfortbildung eingebracht werden. Sie kann nicht einfach von *aussen* (z.B. durch eine kantonale Lehrerfortbildung oder einen privaten Anbieter) einem einzelnen Lehrerkollegium angeboten werden, das dann lediglich die Bewilligung, z.B. durch die gemeindeeigenen Schulbehörden, zur Durchführung der Teamsupervision einholt. Vielmehr muss überlegt werden, was die Durchführung *einer* Teamsupervision für die gesamte Organisation der Schule (hier: auf Gemeindeebene) *bedeutet und welche Auswirkungen das geplante Unternehmen für das Gesamtsystem hat*. Werden diese Überlegungen nicht angestellt, bringt man unkontrolliert und unreflektiert Veränderungen in Gang, die häufig nur neue Probleme schaffen.

Organisationsentwicklung schliesslich, die, wie bereits erwähnt, im Artikel von G. Fatzer ausführlich beschrieben wird, befasst sich vorrangig damit, dass *Betroffene als Beteiligte ihre Organisation weiterentwickeln*. Der Fokus liegt hier bei der *Struktur der Organisation, die auf dem Hintergrund der Rollen und der in der Institution tätigen Individuen von den an der Organisationsentwicklung Beteiligten verändert wird*.

⁵ Auch dort, wo dies nicht ausdrücklich thematisiert und formuliert wird, ist jede Form von Teamsupervision zugleich Teamentwicklung. In *Supervision und Beratung* (Hrsg. G. Fatzer, 1990) haben wir formuliert: "Teamentwicklung ist ein Lernprozess, bei dem das Funktionieren des Teams permanent evaluiert wird und bei dem neue und effiziente Formen des Zusammenarbeitens entworfen und etabliert werden. Teamentwicklung ist eine fortlaufende Erfahrung (Aktivität), d.h. sie sollte gleichzeitig oder in Verbindung mit der Arbeit geschehen." Teamsupervision ist gleichsam die Schnittstelle, wo die Reflexion der Zusammenarbeit einzelner Mitarbeiter übergeht in die Betrachtung und Veränderung der gesamten Organisation und umgekehrt die gesamte Organisation sich verdichtet und beispielhaft abbildet im Funktionieren eines Teilsystems.

Faszinierend ist hier die Idee und Erfahrung, dass die daran Beteiligten zu den Experten ihrer eigenen Organisation werden. Diese Art der Lehrerfortbildung bildet gleichsam den hochinteressanten und komplexen Gegenpol zur *Praxisbegleitung*, die sich nach unserer Erfahrung unnötigerweise selbst einengt, indem sie sich darauf beschränkt, Unterricht zu verbessern und zu optimieren. Die Beteiligung an Organisationsentwicklungsprojekten (abgekürzt:OE) bringt eine neue Qualität in die Tätigkeit als Lehrer, indem durch die gemeinsame Untersuchung von Rollen und Organisation eben diese Rollen verändert und bereichert werden. Hier schliesst sich der Kreis: Kann in der Einzel- und Teamsupervision der Lehrer behutsam angeleitet werden, sich anderen gegenüber in seiner beruflichen Tätigkeit zu öffnen, so findet der einzelne Lehrer in OE-Projekten neue, individuelle Sinn- und Bedeutungshorizonte, die ihm helfen, lähmende Stagnation und allmähliches Verdämmern in Richtung Pensionierung zu überwinden.

Statt Fallsupervision - Supervision von Fall zu Fall

Mancher Leser mag in dieser Darstellung die sogenannte *Fallsupervision* vermissen, jene Supervision also, in deren Zentrum das eigentliche *Objekt des Bemühens, der Schüler also, steht*.

Aus unserem *systemischen Verständnis von Supervision, Teamentwicklung und OE* heraus halten wir allerdings die klassische Form der Fallsupervision, die sich lediglich mit der Interaktion des betreffenden Lehrers mit einem bestimmten Problemkind beschäftigt, für überholt. Diese Form der Reflexion ist häufig bloss geeignet, Gefühle der Ohnmacht beim betreffenden Lehrer zu bestätigen und zu verstärken, bzw. eine Lösung in die Wege zu leiten, die sich auf die Veränderung der Zweierbeziehung Lehrer-Kind konzentriert und beschränkt.

Hier haben wir bessere und eindrücklichere Erfahrungen mit dem gesammelt, was wir *Supervision des Helfersystems* nennen möchten. Die daran beteiligten Lehrer haben uns bestätigt, dass diese Form nicht allein ganz handfeste Hilfe im konkreten Einzelfall brachte, sondern darüber hinaus eine Form der (situativ verankerten) Fortbildung darstellte, die sie auch in anderen Zusammenhängen zunehmend praktisch verwerten und anwenden konnten.

Wir bitten bei der *Supervision des Helfersystems alle an der Erziehung und Schulung eines bestimmten Kindes Beteiligten*, an einer oder mehreren Sitzungen teilzunehmen.

Da kommen etwa (Beispiel: CP-Heim Chur) zusammen: Zwei Lehrerinnen, eine Physiotherapeutin, eine Sprachtherapeutin, eine Internatserzieherin, der Heimleiter, Vater und Mutter des betreffenden Kindes. Dabei geht es darum, *Ziele und Methoden der zu leistenden Erziehung und Schulung des betreffenden Kindes durch die einzelnen Beteiligten zu diskutieren und zu koordinieren*. Bei solchen Sitzungen zeigt es sich jeweils mit grosser Eindringlichkeit, wie *Symptome von Verhaltensauffälligkeiten* bei dem betreffenden Kind häufig symbolische Inszenierungen der Unterschiede, die zwischen den Auffassungen der Erzieher bestehen, sind. Es geht den Beteiligten dabei relativ rasch auf, welche grosse, kreative Anstrengungen ein Kind eigentlich unternehmen muss, um zwischen all den Glaubenssätzen und Ansprüchen der Erwachsenen einigermaßen unbeschadet lavieren zu können und doch allen irgendwie gerecht werden zu können! Für Eltern und Lehrer gleichermaßen entlastend ist die dabei gemachte Erfahrung, dass das (problematische) Verhalten des Kindes sich durch das Wechselspiel aller Beteiligten entfaltet und (in der Regel) nicht durch das schuldhaft Vorgehen eines Einzelnen oder eines Paares (etwa der Eltern). Lehrer wissen zwar theoretisch um diesen Sachverhalt, erleben aber oft genau, dass sie von aussen als Ursache von Proble-

men bezeichnet werden oder geben selbst den Ball wieder nach aussen (sei es zum Schulpsychologischen Dienst oder sei es zu den Eltern) zurück. Die Form der heute noch seltenen *Supervision des Helfersystems* könnte hier entscheidend zu einer veränderten Sicht- und Handlungsweise führen. Nachzutragen bleibt, dass diese Form der Supervision höchstens drei bis vier Sitzungen von ca. eineinhalb Stunden Dauer beansprucht und in der Regel zu dauerhaften neuen Formen der Kooperation der Beteiligten und zu raschen Verhaltensänderungen beim Kind führt. Denkbar ist diese Form auch unter Einbezug von Mitarbeitern eines schulpsychologischen bzw. schulpsychiatrischen Dienstes, die so in das Netzwerk des Helfersystems eingebunden werden könnten, was der oft beklagten mangelnden Kooperation zwischen Lehrern und Schulpsychologen entgegenwirken würde.

Was Hänschen nicht lernt ...

Die Vorbehalte vieler Lehrer Supervision gegenüber haben (neben schon erwähnten, berechtigten Einwänden gegenüber Fehlformen von Supervision bzw. mit eigenen schlechten Erfahrungen) viel zu tun mit Unkenntnis dieser Form von Lehrerfortbildung.

Dies wiederum verweist darauf, dass in der *Lehrerausbildung* dem ganzen Bereich Supervision samt seinen konzeptionellen Hintergründen zu wenig Gewicht zugemessen wird. Es ginge in der Lehrerausbildung weniger darum, Supervision anzubieten, als darum, *über Supervision zu informieren*.

Gegen freiwillige Supervision während der Ausbildung (im Sinn eines Angebotes der Ausbildungsinstitution) ist nichts einzuwenden, im Gegenteil. Es darf aber aus Erfahrung vermutet werden, dass Berufsanfänger zuerst einmal in ihren Beruf *hineingehen* wollen, bevor sie bereit und in der Lage sind, sich reflexiv davon distanzieren zu können. Darüber hinaus ist auch zu bedenken, dass junge Erwachsene häufig einen nur kleinen, knapp für die Alltagsgeschäfte ausreichenden Vorrat an Selbstwertgefühl besitzen, der durch Supervision im Sinn von kritischer Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit nur allzu leicht ins Wanken gebracht werden kann. Aus diesen Gründen ist ein allzufrüher, *praktischer* Einstieg in Supervision nicht zu empfehlen. Was aber in der Lehrerausbildung vermehrt gemacht werden sollte, ist die *Vermittlung von Kenntnissen über Supervision*.

Aus Erfahrung wissen wir, dass den angehenden Lehrern über *Beispiele aus der Praxis* ein erstes, anschauliches Bild von dem, was Supervision sein könnte, vermittelt werden kann. Sei es, dass ein amtierender Lehrer von seinen eigenen Supervisionserfahrungen berichtet, sei es, dass ein Supervisor eingeladen wird, von seiner Arbeit zu berichten. Wir haben auch schon Supervisionssitzungen auf Video aufgenommen und Lehrerstudenten in kommentierter Form gezeigt. Dieses Verfahren hat sich in Kombination mit der Erarbeitung entsprechender Hintergrundinformation (z.B. Rollentheorie, Psychologie und Soziologie der Organisation, etc.) sehr bewährt und zu weiterführenden, freiwilligen Aktivitäten von Lehrerstudenten (Semesterarbeiten über bestimmte Aspekte von Supervision, Interviews mit Supervisoren, Aufnahme einer eigenen Supervision) geführt.

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass viele Themen, die traditionellerweise im Bereich Psychologie und Pädagogik der Lehrerausbildung auftauchen, zwanglos mit dem Thema der Supervision verknüpft werden können. Wir denken hier etwa an die *Beobachtung sozialer Systeme, Berufsrolle des Lehrers, Psychologie und Soziologie der Institution Schule*. Wir sind in diesem Zusammenhang immer wieder überrascht, wie selbst bestandene Lehrer Konzepte wie "Rolle" und "Institution", die sie theoretisch

zwar auf Verlangen durchaus differenziert darstellen können, nicht mit ihrer eigenen Arbeit in Verbindung bringen. Das führt uns zur Überzeugung, dass es auch in der Lehrerfortbildung selbst noch viel mehr Aufklärungs- und Informationsarbeit in bezug auf Supervision und OE braucht. Es ist nicht damit getan, dass private oder kantonale Lehrerfortbildungsinstitutionen Supervision und OE anbieten, sondern es braucht zuerst und vor allem einmal Information und Aufklärung vor Ort, d.h. draussen in den Gemeinden und Schulhäusern. Wird dies getan, so setzt auch erste Vernetzung und Implantation von Supervision und OE ein: Lehrer beginnen in ihren Arbeitskontexten das Gehörte zu diskutieren und zu verarbeiten. Wir haben mehr als einmal erlebt, dass aus solchen Vorträgen weitere Aktivitäten wie Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision herauswuchsen und schliesslich in eigentlichen OE-Projekten mündeten.

Notwendige Qualifikationen von Supervisoren im Bereich der Lehrerfortbildung

Die von uns genannte Vielfalt und Komplexität von "Supervisions"-Prozessen verweist darauf, dass Supervisoren Mehrfachqualifikationen aufweisen müssen. Wir haben bereits darauf aufmerksam gemacht, dass weder pädagogische noch psychologische (bzw. psychotherapeutische) Qualifikationen allein genügen, um als Supervisor tätig zu werden. Auch genügen weder betriebswirtschaftliche Qualifikationen und/oder Ausbildungen und Erfahrungen im Managementbereich für sich genommen als ausreichende Grundlage für die Supervisorentätigkeit.⁶

Ein Muss für Supervisoren ist die differenzierte Kenntnis der Organisation Schule. Ob man dieses Wissen als Lehrer, durch ein Pädagogikstudium oder auf anderen Wegen gewonnen hat, ist dabei von zweitrangiger Bedeutung. Es ist zwar auf der einen Seite von Vorteil, wenn der Supervisor im schulischen Bereich selbst Lehrer (gewesen) ist. Auf der anderen Seite gerät der Supervisor mit eigener Lehrervergangenheit, wie wir aus eigener Erfahrung nur allzu gut wissen, nicht selten in Gefahr, sich (wieder) als *Experte* aufzuführen, statt sich als *neutraler, interessierter und neugieriger Beobachter dem Klientensystem* zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus kann es auf der *unbewussten Ebene* auch zu *Reinszenierungen unbewältigter Situationen der eigenen beruflichen Tätigkeit* kommen - etwa in der Weise, dass Supervisanden endlich die *ideale Schule, die man selbst einst nicht schaffte*, verwirklichen sollen.

Bei entsprechenden Kenntnissen der Organisation Schule kann es so durchaus sinnvoll und bereichernd sein, wenn der Supervisor aus einem anderen Feld kommt. Nicht selten ist ein sogenannter Nicht-Experte viel eher in der Lage, die wichtigen, die *dummen Fragen* zu stellen, die keinem mehr in den Sinn kommen, der länger als vierzehn Tage in der Organisation Schule tätig gewesen ist.⁷

Eine Beraterische Grundausbildung als Voraussetzung für die Supervisorentätigkeit ist gerade im Bereich der Supervision von Lehrern ein Muss. Langjährige Berufsausübung, wenn möglich im Führungsbereich einer Organisation, bildet die Grundlage für die Ausbildung zum Supervisor an einem anerkannten Ausbildungsinstitut. Diese, von wenigen Ausnahmen abgesehen, berufsbegleitenden Ausbildungen werden in der Re-

⁶ Es gibt zunehmend Organisationsberater aus dem industriellen Bereich, die Schulen "beraten". G. Fatzer weist in seinem Artikel darauf hin, welche verhängnisvollen Konsequenzen es hat, wenn dabei die "Unterschiede, die die Unterschiede machen" zwischen betrieblicher und schulischer Organisation aus Unkenntnis heraus übersehen werden.

⁷ Das gilt selbstverständlich auch für andere Institutionen! Fachfremde Berater sind nicht selten besser als Experten in der Lage, Schwachstellen auf den ersten Blick zu erkennen.

gel durch Lehrsupervisionen so begleitet, dass die Ausbildungskandidaten bereits während dieser Zeit ihre praktische Tätigkeit aufnehmen können. Es gibt aber auch immer wieder durchaus sehr fähige Supervisoren, die sich ihre Qualifikationen gleichsam im Eigenbau zusammengestückelt haben, etwa durch die Kombination von psychologischen, psychotherapeutischen, gruppodynamischen, sozialpsychologischen, soziologischen, betriebswirtschaftlichen und arbeitspsychologischen Elementen theoretischer und praktischer Art.

Nach unserer Beobachtung kann die Verwendung *eines* bestimmten methodischen Ansatzes (z.B. Gestaltansatz, agogischer Ansatz, Balintansatz, systemischer Ansatz) durch einen speziell darin geschulten Supervisor in bestimmten Fällen zwar hilfreich sein. Häufig allerdings reicht die Verwendung *eines* Ansatzes für die Bewältigung der komplexen Beratungsaufgaben im Bereich der Schule nicht aus. Hier ist vom Supervisor eine kluge, reflektierte Integration verschiedener Ansätze, Methoden und Instrumentarien zu verlangen.

Beim Engagement eines Supervisors ist es ebenso legitim wie nötig, nach beruflichem Hintergrund und nach den spezifischen Qualifikationen als Supervisor zu fragen. Gerade bei der Supervision von Lehrern, die aus verschiedenen Gründen ein besonders heikles Geschäft darstellt, ist dies in besonderem Mass nötig. Das von uns dargestellte Dreieck *Individuum-Rolle-Organisation* kann dabei Hilfe bei der Erkundung von Supervisorqualität leisten. Besonderes Gewicht wird man dabei, sofern man unser systemisches Verständnis von Supervision unterlegt, den Qualifikationen im Bereich Organisation, Organisationsberatung und Organisationsentwicklung zumessen. Supervisoren, die Organisation nicht auch in *systemtheoretischer Sichtweise* theoretisch und praktisch zu begreifen imstande sind, werden gerade im Bereich der Schule verkürzte und einseitige Formen von Supervision anbieten.

Literatur

Siehe Artikel "Schulentwicklung als Organisationsentwicklung" von G. Fatzer in dieser Nummer.

Inserat



**Institut für Supervision und
Organisationsentwicklung Zürich**

*Dr. G. Fatzer und Partner, Zelgmatt 16,
8627 Grüningen*

2jährige, berufsbegleitende

Ausbildung in Supervision, Praxisberatung und Organisationsentwicklung

für Personen aus psychologischen/pädagogischen/personalentwicklerischen Berufen, die mit der Beratung und Supervision von Einzelpersonen, Teams, Projektgruppen oder ganzen Organisationseinheiten beschäftigt sind. Zielgruppen: Personalentwickler, Organisationsberater Projektbegleiter PraxisberaterInnen, Führungskräfte aus dem Gesundheits-/Sozial-/Wirtschaftsbereich.

50 Tage Blockseminare, Lehrsupervisionen in Gruppen. Seit 10 Jahren tätiges und international anerkanntes Trainerteam, das sich im Verbund für Personalentwicklung und OE TRIAS in der Schweiz, Deutschland und Österreich organisiert hat. Vom Berufsverband BSP offiziell anerkannt.

Verlangen Sie unsere Detailprogramme: Institut für Supervision und OE, Dr. G. Fatzer, Zelgmatt 16, 8627 Grüningen, Telefon 01 935 45 61, Fax 01 936 14 81.

Gemeinsam statt einsam

Problemorientiertes Training und kollegiale Praxisberatung im Rahmen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen

Johannes Gruntz-Stoll

Das 'Problem-orientierte Training'(Pallasch u.a. 1987) ist für Lehrkräfte aller Schularten und -stufen entwickelt worden und als Instrument zur Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten aus dem Kindergarten- und Schulalltag in Beratungsgruppen gedacht. Eingeführt im Rahmen von Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen ist das Training darauf angelegt, dass die Teilnehmer zunehmend Verantwortung für den Beratungsprozess und schliesslich dessen Leitung übernehmen: Kollegiale Praxisberatung wird so zu einer Form der problem- und praxisorientierten Zusammenarbeit im Kollegium. Über Erfahrungen, beobachtete Entwicklungen und vermutete Wirkungen im Zusammenhang mit der Ein- und Durchführung des 'Problem-orientierten Trainings' im Rahmen des Diplomstudiums in Schulischer Heilpädagogik am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern in Biel berichtet dieser Beitrag.

Unbefriedigende Situationen im Schulalltag, Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen, wiederkehrende Engpässe und Sackgassen im Unterricht oder Unbehagen nach einem Elterngespräch - dies sind Erfahrungen, die jede Lehrkraft macht. Wie die Freuden gehören auch die Leiden zum Lehrerberuf; und wo geteilte Freuden doppelt erlebt werden, wiegen mitgeteilte Leiden weniger, ja vielleicht gar halb so schwer. Allerdings müssen dazu die erwähnten Schwierigkeiten und Sackgassen zuerst einmal als leidvoll erlebt und das Leiden als solches erkannt werden, bevor der Schritt zur Mitteilung möglich wird. Doch wann und wo lernen Lehrerinnen und Lehrer, ihre beruflichen Schwierigkeiten und Probleme mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen? Gilt es in Lehrerkreisen nicht vielmehr als chic, keine Probleme zu haben? Und sind nicht gelegentliches Unbehagen und Unzufriedenheit in Lehrerzimmern Tabuthemen?

Zu beobachten ist eine zweifache Schwellenangst - zum einen die Angst davor, eine Schwierigkeit als Problem zu identifizieren und damit sich selber ein Unvermögen zuzugestehen: "Natürlich läuft bei mir nicht immer alles rund, aber eigentliche Probleme haben höchstens die andern", lautet die entsprechende Devise. Zum andern gibt es die Angst, sich gegenüber den Kollegen und Kolleginnen eine Blöße zu geben: "Sicherlich suchen wir die Kooperation, aber wir finden nur die Konkurrenz", heisst hier die bittere Wahrheit. Also ist sowohl die Schwelle gegenüber den Kolleginnen und Kollegen wie auch jene im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen zu überwinden, wenn Lehrkräfte Schwierigkeiten gemeinsam statt einsam angehen wollen.

Während der vergangenen vier Jahre habe ich mit einem Modell der kollegialen Praxisberatung Erfahrungen gesammelt. Teilnehmer sind Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulstufen und -arten, die sich nach mehrjähriger Berufstätigkeit für die Weiterbildung in schulischer Heilpädagogik entschieden haben. Im Rahmen von jeweils halbtägigen Treffen im Abstand von sechs bis acht Wochen sind Probleme aus dem Kindergarten- und Schulalltag besprochen und dabei Formen der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen ausprobiert und eingeübt worden. Auf welche Weise und mit welchem Erfolg, darüber soll im Folgenden Aufschluss gegeben werden. Die Ausführungen stützen sich einerseits auf die Veröffentlichungen von Wal-

demar *Pallasch*, Heino *Reimers* und Wolfgang *Mutzeck*, andererseits auf Beratungs- und Gesprächsprotokolle sowie zwei Befragungen unter ehemaligen Teilnehmern.

Das Problem-orientierte Training

In den siebziger Jahren sind in der Lehrerbildung verschiedene Trainingsformen - wie etwa das Micro-Teaching oder das Lehrverhaltenstraining - in Mode gekommen; die einseitige Ausrichtung auf professionelles Verhalten hat dazu geführt, dass derartige Trainings bald einmal als oberflächliche Prozedur in Verruf und Vergessenheit geraten sind, während die Orientierung an persönlichen Haltungen neue Formen der Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen verlangt. Zu diesen - Ende der achtziger Jahre entwickelten - Konzepten gehört das "Problem-orientierte Training" (*Pallasch* u.a. 1987, 80/81), das "für Lehrer aller Schularten und Klassenstufen" gedacht und auf die Auseinandersetzung mit den "vielfältigen Formen von Störungen und den sich daraus ergebenden Konflikten und Problemen mit ihren für die jeweils Beteiligten entstehenden emotionalen Belastungen" gerichtet ist. Welches sind nun aber die Ziele des Problem-orientierten Trainings? Auf welchen Grundlagen beruht es, und auf welche Weise verläuft es?

Die Interessen

Das Problem-orientierte Training basiert auf einer subjektorientierten, konstruktivistischen Sichtweise von Schwierigkeiten und Störungen, wie sie im Schulalltag auftreten. Das heisst, dass im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Kindergarten- und Schulproblemen das betroffene Subjekt, die Kindergärtnerin/der Kindergärtner bzw. die Lehrerin/der Lehrer, steht: Die subjektive Kompetenz der betroffenen Lehrkraft umfasst sowohl die Erfahrungen und Erlebnisse, bei denen das Training einsetzt, wie auch die Handlungsmöglichkeiten, auf welche das Training ausgerichtet ist.

Dabei stellen die Erlebnisse wie die möglichen Handlungen Konstruktionen dar: Wirklichkeiten - also Unterrichtssituationen, Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern oder Gesprächsabläufe werden von den Beteiligten aus ihrer jeweiligen Perspektive wahrgenommen und gedeutet; die Erfahrungen in ein und derselben Situation sind für jeden Beteiligten anders, weil sie aus einem besonderen Blickwinkel "gemacht" oder eben konstruiert werden. Um unbefriedigende Situationen, an denen mehrere Individuen beteiligt sind, zu erfassen, zu verstehen und zu ändern, ist die Beschäftigung mit der Erfahrung einer betroffenen Person bzw. mit ihren subjektiven Konstruktionen zweckmässig und wirkungsvoll. Zweckmässig in dem Sinne, als davon ausgegangen werden kann, dass jede Sicht Wahres enthält und damit Schlüsselgewalt zu erlebten Situation innehat; wirksam auf die Weise, dass ein System sich verändert, sobald ein Systemteil nicht mehr mitspielt - warum also für einmal nicht die Lehrkraft?

Das Problem-orientierte Training verfolgt - grob umrissen - zwei Zielsetzungen: Zum einen die "konkrete Arbeit mit dem Betroffenen an seinem individuellen Problem aus seiner subjektiven Sicht, um ihm eine grössere Bandbreite der möglichen Perspektiven bezüglich seines Problems zu eröffnen, für die praktische Arbeit Lösungen anzubieten und gegebenenfalls eine emotionale Entlastung zu ermöglichen" (*Pallasch* u.a. 1987, 81); zum andern aber geht es darum, dem Betroffenen wie den übrigen Teilnehmern "durch das Kennenlernen des Trainings einen Anleitungsfaden in die Hand zu geben mit dem Ziel, bei auftretenden Problemen auch ohne geschulten Trainer mit Kollegen oder allein arbeiten zu können" (ebd.). Das Interesse, eigenverantwortlich in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen Problemsituationen aufzugreifen und Lösungsperspektiven zu entwickeln, steht nach meinem Dafürhalten im Einklang mit der

Zielsetzung von Lehreraus-, -fort- und -weiterbildungen, welche nicht nur Fach-, sondern auch Persönlichkeits- und Sozialkompetenz vermitteln und erweitern sollen. Hier liegt denn auch eine besondere Qualität des Problem-orientierten Trainings, die im methodischen Konzept ihren Ausdruck findet.

Die Methode

Der ebenso einfache wie klare Ablauf des Problem-orientierten Trainings ist daraufhin angelegt, die Teilnehmer nicht nur zur handlungswirksamen Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen des beruflichen Alltags anzuleiten, sondern sie zugleich zur Mitgestaltung und Leitung des Trainingsprozesses zu befähigen. Dies geschieht in erster Linie durch die prägnanten und präzisen Strukturen des Trainings, das zehn Schritte umfasst:

1. *Präsentation des Problems* durch die betroffenen Teilnehmer im Rahmen der Trainingsgruppe,
2. *Konkretisierung der Problemsituation* mit Hilfe der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
3. *Feedback zur Problemsituation* anhand der subjektiven Wahrnehmungen aller Teilnehmer,
4. *Interpretationen des Problems* durch die nicht-betroffenen Teilnehmer,
5. *Persönliche Zielsetzungen* und Wahl eines Etappenziels durch die betroffenen Teilnehmer,
6. *Brainstorming über Interventionsmöglichkeiten* zum gewählten Ziel durch die nichtbetroffenen Teilnehmer,
7. *Präzisierung der Intervention* bzw. Entscheid der betroffenen Teilnehmer für eine der gegebenen Möglichkeiten,
8. *Simulation der Intervention* in Form der subjektiv-aktionalen Darstellung in der Trainingsgruppe,
9. *Realisation der Intervention* durch die betroffenen Teilnehmer in der eigenen beruflichen Praxis, sowie die
10. *Misserfolgskontrolle* durch die betroffenen Teilnehmer anhand von vier Fragen zur Überprüfung der Intervention.

Zwar wird das Trainingskonzept von seinen Autoren als Problem-orientiert bezeichnet, doch erweist es sich in der Durchführung zugleich als lösungsorientiert und - darüber hinaus - als erstaunlich handlungswirksam. Die Ausrichtung auf realisierbare Lösungsmöglichkeiten zeigt sich in der Gewichtung der einzelnen Schritte: Während die Schritte eins bis vier der Problemdarstellung und -entwicklung dienen, sind weitere vier Schritte des Trainings der Entwicklung und Konkretisierung von Lösungsperspektiven gewidmet. Die Handlungswirksamkeit ergibt sich einerseits aus dem Probedandeln in der Trainingsgruppe, andererseits und vor allem aber aus der Wahl einer Interventionsmöglichkeit durch den betroffenen Teilnehmer, womit gegenüber der Gruppe die Verpflichtung eingegangen wird, der gewählten Intervention im beruflichen Alltag zumindest eine Chance zu geben.

Während der gesamte Trainingsablauf Ähnlichkeiten mit Strategien der Problemlösung aufweist und hier nicht näher erörtert werden soll, verlangen zwei Schritte ein paar erläuternde Worte. Mit *subjektiv-aktionaler Darstellung* als Hilfe zur Präsentation und Konkretion der geschilderten Problemsituation ist nicht etwa eine Form des Rollenspiels oder Psychodramas gemeint; vielmehr sind die betroffenen Trainingsteilnehmer aufgefordert, ihre subjektive Sicht der als unbefriedigend oder belastend erlebten Situation zu inszenieren - unter Zuhilfenahme der nichtbetroffenen Teilnehmer, die gleichsam als Statisten zur Rekonstruktion der Erfahrungen beitragen. Diese Inszenierung der Problemsituation wird nach getroffener Wahl einer zielgerichteten Interventi-

onsmöglichkeit wiederholt, wobei wiederum die subjektive Sicht der betroffenen Teilnehmer für die subjektiv-aktionale Darstellung massgeblich ist.

Ebenfalls erläuterungsbedürftig ist nach meinem Dafürhalte der Schritt der *Misserfolgskontrolle*, der wie die Verwirklichung der gewählten Intervention im beruflichen Alltag, also ausserhalb der Trainingsgruppe, vollzogen wird. "Ein Training kann nur dann erfolgreich sein, wenn man sich von ihm keine Wunder verspricht" (Pallasch u.a. 1987, 98), das heisst, dass das Problem-orientierte Training sowohl ergebnis- wie auch prozessorientiert angelegt ist: Während für die Bewältigung der als unbefriedigend erlebten Situation im Kindergarten- oder Schulalltag ein konkretes Ergebnis des Trainings wichtig und entscheidend ist, ist darüber hinaus die Bereitschaft, den Prozess der Auseinandersetzung mit der Problemsituation weiterzuführen, für die Entwicklung von Persönlichkeits- und Sozialkompetenz notwendig und unverzichtbar. In diesem Sinne werden die betroffenen Teilnehmer aufgefordert, die Wirksamkeit der gewählten Intervention zu prüfen und Misserfolge nicht als Rückschläge, sondern als Vorgaben zur Weiterentwicklung zu sehen und zu nutzen - etwa durch den Beizug anderer Interventionsmöglichkeiten, durch den Entscheid für andere Zielsetzungen, durch die Überprüfung der zusammengetragenen Deutungsmöglichkeiten oder durch die Frage nach der Lösbarkeit des Problems.

Der Kontext

Nach dieser stark gerafften und daher etwas abstrakten Schilderung des methodischen Konzepts des Problem-orientierten Trainings stecken ein paar Angaben zum Kontext der Durchführung des Trainings den Rahmen ab, auf den der Erfahrungsbericht zu dieser Form der kollegialen Praxisberatung Bezug nimmt. Der zeitliche Rahmen der Zusammenkünfte der Trainingsgruppen umfasst jeweils dreieinhalb Stunden - unterbrochen durch eine rund halbstündige Pause; weil für die Einstiegs- und die Schlussrunde je eine gute Viertelstunde eingesetzt werden müssen, bleiben für die eigentliche Trainingsarbeit gut zwei Stunden. In der Regel ist die erste der beiden Stunden der Darstellung und Entwicklung der Problemsituation gewidmet, während - im Anschluss an die Pause - an den Lösungsperspektiven und Interventionsmöglichkeiten gearbeitet wird. Der beschränkte zeitliche Rahmen verlangt die zielstrebige Durchführung der einzelnen Trainingsschritte und eine Beschränkung der Teilnehmerzahl.

Eine Gruppengrösse von sechs Teilnehmern hat sich als günstig erwiesen - hinsichtlich der Vielfalt und der Überschaubarkeit der Sichtweisen, Vorschläge und Beiträge. Grössere Gruppen erfordern nicht nur mehr Zeit, sondern auch methodische Varianten, etwa um Teilnehmerbeiträge zu sichern; kleinere Gruppen laufen Gefahr, bei der subjektiv-aktionalen Darstellung von Problemsituationen nicht genügend Statisten bzw. Beobachter plazieren zu können und ausserdem zu wenig unterschiedliche Sichtweisen zu formulieren und so an Lebendigkeit zu verlieren.

Mit zwei halbtägigen Treffen pro Gruppe und Quartal ist nach meinem Dafürhalten die minimale Frequenz einer Trainingsgruppe gegeben; häufigere Zusammenkünfte sind im Rahmen des Studiums am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern nicht möglich. Aufgewogen wird die eher geringe Frequenz von sechs bis acht Halbtagen pro Jahr durch die Kontinuität der Trainingsarbeit über insgesamt zwei Jahre und die Konstanz der Trainingsgruppe als Teil einer Weiterbildungsklasse. Diese Konstanz gilt auch für den räumlichen Rahmen: Jede der Gruppen, mit denen ich während der vergangenen Jahre gearbeitet habe, ist für das Problem-orientierte Training jeweils in "ihrem" Raum zusammengekommen. Variiert haben hingegen die verwendeten Hilfsmittel zur Ergebnissicherung - Flipchart, Zettel in verschiedenen Farben, Folien und dergleichen - und die Gestaltung der Sitzordnung - Stuhlkreis, Tischquadrat, Tafelrunde usf..

Welches sind nun aber die Lernprozesse, welche bei den Trainingsteilnehmern unter diesen Rahmenbedingungen in Gang gesetzt worden sind?

Die kollegiale Praxisberatung

Die ersten Trainingsgruppen sind in einem Orientierungsschreiben unter dem Titel 'Probleme aus dem Kindergarten- und Schulalltag' über Ziele und Vorgehensweisen, Ort und Zeit sowie Gruppeneinteilung der 'Fallsupervision in Kleingruppen im Rahmen Problem-orientierten Trainings' informiert worden; bei der ersten Zusammenkunft habe ich den Teilnehmern das Trainingsmodell kurz vorgestellt und zugleich den Ablauf der gemeinsamen Arbeit umrissen. Bei den Teilnehmern dieser Gruppen handelt es sich um Studierende des Sonderpädagogischen Seminars im zweiten Jahr der berufsbegleitenden Weiterbildung; das bedeutet, dass sowohl zwischen den Teilnehmern wie auch gegenüber mir als Initiant und Leiter des Trainings Beziehungen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit vorausgesetzt werden können. Zwei weitere Gruppen sind mit ganz anderen Voraussetzungen im ersten Jahr des viersemestrigen Vollzeitstudiums ins Training eingestiegen; dabei habe ich versucht, die Teilnehmer schrittweise ins problem-orientierte Training einzuführen: Erst nach verschiedenen Vorformen der kollegialen Praxisberatung ist das Problem-orientierte Training zum Zuge gekommen.

Obwohl ich neben den erwähnten mit verschiedenen weiteren Trainingsgruppen gearbeitet habe und immer noch arbeite, nehme ich im Folgenden vorwiegend auf diejenigen Erfahrungen Bezug, die im Umfeld der Gruppen am Sonderpädagogischen Seminar gewonnen worden sind - vor allem wegen der vollständig vorliegenden Rückmeldungen der Trainingsteilnehmer dieser Gruppen. Bevor die Beurteilung des Problem-orientierten Trainings aus der Sicht der Teilnehmer zur Sprache kommt, werden zunächst die vorgeschlagenen und bearbeiteten Themen, sowie die beobachteten und vermuteten Prozesse vorgestellt und erörtert.

Die Themen

Wann wird ein Thema zum Problem? Und unter welchen Umständen lässt sich ein Problem zum Thema machen? Das Problem-orientierte Training ist darauf angelegt, dass problematische Situationen in der kollegialen Beratungsgruppe thematisiert werden; Trainingsablauf und Rahmenbedingungen sollen die Auseinandersetzung mit Problemen ermöglichen und erleichtern. Damit sind die Umstände gegeben, unter denen Probleme auf den Tisch und zur Sprache gebracht werden können, ohne dass damit ein Trainingserfolg garantiert ist. Am Erfolg des Trainings sind die Teilnehmer, die Leitung, das Konzept und der Kontext gleichermaßen beteiligt; von Seiten der Teilnehmer ist dabei in erster Linie die Bereitschaft gefordert, eigene Probleme in der Gruppe preiszugeben und auf Probleme anderer Teilnehmer einzugehen.

Die Bereitschaft zur Preisgabe eigener Probleme verlangt einerseits das, was ich als individuelles Problembewusstsein bezeichne, und andererseits etwas, das sich als kollegialer Vertrauensvorschuss umschreiben lässt. Beides ist nicht selbstverständlich und ist im Zusammenhang mit den eingangs geschilderten Schwellenängsten zu sehen: Für viele Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte sind Probleme ganz einfach persönliche Mängel und Schwächen; ihr Eingeständnis ist mit Ängsten und Widerständen verhängt. Wenn Probleme so negativ bewertet werden, ist auch dem Problembewusstsein und dem Austausch von Problemen kaum Positives abzugewinnen; vielmehr wird die Auseinandersetzung mit Problemen nach Möglichkeit vermieden. Um mit derartigen Vermeidungsstrategien zurecht- und damit in der Trainingsgruppe weiterzukommen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Am naheliegendsten ist es nach meinem Dafürhalten,

Ängste und Widerstände anzusprechen und sowohl auf die Stärke der eingestandenen Schwäche wie auch auf die Chance der Arbeit in der Gruppe hinzuweisen. Eine andere Möglichkeit ist die, anstatt von Problemen von Themen zu sprechen: Themen aus dem beruflichen Alltag, die immer wieder für Unzufriedenheit oder Nachdenklichkeit sorgen, die vorübergehend die Arbeit hemmen oder belasten - mit anderen Worten, Themen, aus denen Probleme werden könnten...

Solche Themen sind beispielsweise schleichendes Unbehagen in der Heimschule wegen unklarer Führungsstrukturen, wachsende Unsicherheit und Verkrampftheit in der Zusammenarbeit mit einer Kollegin oder einem Kollegen, unterschwellige Schuldgefühle in der Arbeitsteilung mit einer Teilzeitlehrkraft; thematisiert und bearbeitet worden sind aber auch Ratlosigkeit im Umgang mit okkultistischen Neigungen eines Schülers, mit einem Schüler, der die Teilnahme am wöchentlichen Klassengespräch verweigert, mit Schülern, welche Teilzeitlehrkräfte gegeneinander ausspielen, oder mit schwierigen Schülern, deren Eltern den Kontakt und die Kooperation mit der Heimschule ablehnen. Und schliesslich sind als belastend erlebte Situationen - etwa beim Sprechen vor grösseren Gruppen von Erwachsenen an Elternabenden oder Schulveranstaltungen - oder als bedrohlich erfahrene Auseinandersetzungen etwa bei Unstimmigkeiten zwischen Lehrkraft und Vorgesetztem bezüglich Anstellungs- und Arbeitsbedingungen im Massnahmevollzugsheim - thematisiert oder eben problematisiert worden.

Mit den als Beispielen erwähnten Problemen, wie sie im Rahmen des Trainings zur Sprache gekommen sind, sind sowohl das Themenspektrum wie auch die ungefähre Verteilung der bearbeiteten Themenbereiche abgesteckt. Je ein Drittel der vorgebrachten und besprochenen Probleme betreffen entweder die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen - in der Klasse, im Schulhaus oder in der Institution - oder aber einzelne Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten den als normal und erträglich empfundenen Rahmen sprengt; das verbleibende Drittel betrifft persönliche, also unmittelbar mit der Person der betroffenen Teilnehmer verknüpfte Themen aus dem Berufs(um)feld.

Der Prozess

Aus der Sicht des Trainingsleiters halte ich die gezielte Auseinandersetzung mit der - als belastend, schwierig, unbefriedigend oder eben problematisch erlebten - Situation aus dem Berufsalltag der betroffenen Teilnehmer in der Gruppe für das entscheidende Element des Trainingsprozesses. Dieses Element der gemeinsamen Problementwicklung durch betroffene und nichtbetroffene Trainingsteilnehmer weist drei Merkmale auf, die an der Wirksamkeit der Auseinandersetzung und damit an der Effizienz des Trainings vorrangig beteiligt sind.

An erster Stelle ist das Element der *Konfrontation* zu nennen: Im Wechsel der (Re)Konstruktionen der subjektiven Erfahrungen der betroffenen Teilnehmer zunächst durch diese selbst, dann durch die übrigen Teilnehmer, dann wiederum durch die betroffenen, gefolgt von den nicht-betroffenen und so weiter entsteht zwingend eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen ein und derselben Erfahrung; diese unterschiedlichen Sichtweisen beruhen zwar alle auf der geschilderten subjektiven Konstruktion der betroffenen Teilnehmer, beziehen sich aber entweder auf die rekonstruierte Situation, auf die Rekonstruktion der Schilderung durch die nicht-betroffenen Teilnehmer oder aber auf die geschilderte Konstruktion der betroffenen Teilnehmer. Mit anderen Worten heisst dies, dass die betroffene Teilnehmer mit ihrer eigenen Sichtweise - im Spiegel der Rekonstruktionsversuche der nicht-betroffenen Teilnehmer ebenso konfrontiert werden wie mit den Sichtweisen und Deutungsversuchen der nicht-betroffenen Teilnehmer.

Wichtig ist dabei, dass über die vorgetragenen Deutungen und An-Sichten nicht diskutiert wird; für Erklärungen oder Rechtfertigungen ist nicht nur keine Zeit vorgesehen, sie sind im Training ganz einfach unerwünscht: Die betroffenen Teilnehmer müssen also die Konfrontation zunächst einmal akzeptieren, erhalten aber Gelegenheit, sich für eine der vorgetragenen Interpretationen zu entscheiden, eine Zielsetzung zu formulieren, aus einer Palette von Lösungsvorschlägen und Interventionsmöglichkeiten eine Wahl zu treffen. In diesen Entscheidungs- und Wahlsituationen kommt ein zweites Merkmal des Trainingsprozesses zum Ausdruck, das zusammen mit der Konfrontation und der - noch zu erläuternden - Konzentration das eigentliche Wirk-Element darstellt: Die konsequente Orientierung der Trainingsarbeit an der Eigenverantwortlichkeit aller Teilnehmer.

So wie es Sache aller Teilnehmer ist, ob sie überhaupt ein Problem zur Sprache bringen und welches Thema sie in welchem Masse vorstellen und aufrollen, so liegt es in der Hand der betroffenen Teilnehmer, aus den vorgetragenen Deutungen des Problems und aus den vorgeschlagenen Problemlösungen jene auszuwählen, die sich mit ihrer eigenen Sicht verbinden und für ihre selbst gesteckten Ziele verwenden lassen. In der kollegialen Beratung werden also keine Rat- oder sonstigen Schläge verteilt, und es entsteht kein Berater-Klienten-Verhältnis, sondern es bleibt durchwegs bei der *Kooperation* unter eigenverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen. Diese Zusammenarbeit ist nicht nur problem-, sondern immer auch lösungs- und ressourcenorientiert: die Teilnehmer arbeiten mit ihren individuellen Stärken und Schwächen an der Lösung der geschilderten Problemsituation.

Dabei ist es notwendig, eine Problemschilderung auf eine als problematisch erlebte Situation zu konzentrieren und damit die mehr oder weniger abstrakte Darstellung zu konkretisieren. Diese *Konzentration* im Sinne einer Konkretion als drittes Merkmal jenes Prozesselements, an dem sich die Wirksamkeit des Trainingskonzepts festmachen lässt, führt einerseits dazu, in der Gruppe einen gemeinsamen Erlebnishintergrund herzustellen, aus den nicht-betroffenen Teilnehmern mit-betroffene werden zu lassen; in der subjektiv-aktionalen Darstellung werden die Teilnehmer an der Inszenierung der Problemsituation beteiligt, sie spielen also mit und gehören dazu. Andererseits verhindert die Konzentration auf ein einziges Problem, das zudem auf eine erlebte Situation verdichtet wird, ein Aus- und Abschweifen in Problemresonanzen auf Seiten der nicht-betroffenen Teilnehmer.

Konzentration auf die erlebte Problemsituation und Konfrontation mit der eigenen wie mit der Problem(re)konstruktion der nicht-betroffenen Trainingsteilnehmer in Verbindung mit der konsequenten Reklamation und Respektierung der Eigenverantwortlichkeit aller Teilnehmer in der Kooperation - dies sind nach meinem Dafürhalten die für die Wirksamkeit des Prozesses entscheidenden Merkmale des Problem-orientierten Trainings. Wie beurteilen die Trainingsteilnehmer die Effizienz des Trainings? Welchen Merkmalen schreiben sie welche Wirkungen zu?

Die Evaluation

"Wie lässt sich in einem Satz beschreiben, was Du beim Problem-orientierten Training gelernt hast?" Die Antworten auf diese und eine Reihe weiterer Fragen zur kollegialen Praxisberatung geben Aufschluss über die wahrgenommenen Lernergebnisse und die vermuteten Wirkungszusammenhänge des Problem-orientierten Trainings. Zu den festgestellten Ergebnissen von Lernprozessen gehören zuerst einmal die Erfahrungen mit dem "schrittweisen und zielgerichteten Vorgehen beim Durcharbeiten eines Problems", das Kennenlernen von "Möglichkeiten zur Problemaufbereitung", von "Strukturen beim Problemlösen"; diese Problemlösestrategien werden insgesamt als hilfreich

und nützlich beurteilt, obschon vereinzelt auf die Gefahr der "Manipulation" des Gruppenprozesses durch die Struktur des Trainingskonzepts hingewiesen wird. Im weiteren werden als Lernerfolg - neben der Erfahrung mit Möglichkeiten der Problemlösung in der Gruppe - die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen einundderselben Situation, die Gegenüberstellung dieser Sichtweisen und die Begegnung mit neuen, unerwarteten Sichtweisen gewertet. Hier findet eine Art "Bewusstseinsweiterung" statt - sowohl im individuellen wie auch im sozialen und pädagogischen Bereich. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, "dass nicht das Problem gelöst, ausgelöscht werden muss, sondern dass sich meine Haltung dazu ändern kann".

Schliesslich werden ein "differenzierteres Problembewusstsein" sowie Verständnis für die "Wichtigkeit von und Erleichterung beim Aussprechen von Schwierigkeiten" als Lerneffekte genannt und dabei die vermuteten Wirkungszusammenhänge angesprochen: "Vertrauen zur Gruppe und Gefühl des Akzeptiertseins" sind sowohl Voraussetzungen wie auch Folgen der Offenheit der betroffenen Teilnehmer, die mit der Schilderung einer Problemsituation den gegenseitigen Vertrauensvorschuss in der Gruppe beanspruchen und die Erfahrung kollegialer Beratung überhaupt erst ermöglichen; daneben ist die "eigene Betroffenheit durch echte Probleme" Bedingung und zugleich Ergebnis der Arbeit an eigenen Problemen und an Problemen von Kolleginnen und Kollegen, weil hier alle Teilnehmer Modellfunktion übernehmen und zur Differenzierung des individuellen Problembewusstseins beitragen können.

Stellvertretend für die individuellen Einschätzungen der Lernergebnisse und Wirkungszusammenhänge und zugleich zusammenfassend als Stellungnahme zur Frage nach den wichtigsten Erfahrungen der Teilnehmer im Zusammenhang mit dem Problemorientierten Training sei hier die Antwort einer Trainingsteilnehmerin wiedergegeben: "Ich fand das Training jedes Mal spannend. Das vorgelegte Problem hat mich jeweils betroffen gemacht. Meine wichtigsten Erfahrungen sind, dass ich das Problem aus verschiedenen Sichtweisen kennen lernte, dass ich mich durch die Strukturen sicher fühlte, dass ich ernst genommen wurde; und vor allem die Erfahrung: 'Gemeinsam geht's besser'".

Schliesslich sind die Teilnehmer gefragt worden, ob sie daran interessiert seien, "zu einem späteren Zeitpunkt auf freiwilliger Basis bei einem derartigen Training mitzumachen", und ob sie sich in der Lage fühlten, 'selber eine Trainingsgruppe zu leiten'. Diese letzte Frage wird mehrheitlich mit Zustimmung beantwortet und in keinem Falle verneint; etwa ein Drittel der Befragten verbindet die zustimmende Antwort mit Vorbehalten, welche die Grösse und Zusammensetzung der Gruppe und die Vertrautheit der Teilnehmer untereinander und mit dem Trainingskonzept betreffen. Vier Fünftel der befragten Trainingsteilnehmer haben das Bedürfnis, nach Studienabschluss in einer Trainingsgruppe mitzuarbeiten, ein Fünftel kann zur Zeit der Befragung darauf verzichten, schliesst aber ein Interesse zu einem späteren Zeitpunkt nicht aus. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich im Anschluss an die Trainingsarbeit im Rahmen der Weiterbildung am Sonderpädagogischen Seminar zwei Trainingsgruppen gebildet haben, in denen die kollegiale Praxisberatung als Fortbildungsveranstaltung - zusammen mit weiteren Interessenten und unter zeitweiliger Leitung einer aussenstehenden Supervisorin oder eines Supervisors weitergeführt wird.

Die ausschliesslich qualitative Auswertung der Rückmeldungen von Trainingsteilnehmern zur kollegialen Praxisberatung deckt sich weitgehend mit meiner eigenen Einschätzung als Initiant und Leiter des Trainings - wie könnte es anders sein...? Meinen Erfahrungsbericht sehe ich daher vor allem als Diskussionsbeitrag - verfasst mit dem Interesse, die eigene Bildungsarbeit zu dokumentieren und zu reflektieren und auf diese Weise Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen; gleichzeitig dient der Bericht dazu, Trainingsteilnehmer an den Resultaten der Befragung und Nachbesinnung zum

Problem-orientierten Training teilhaben zu lassen und damit zu weiterem Nachdenken und -fragen anzuregen sowie die Weiterführung der Arbeit in Trainingsgruppen zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit unbefriedigenden Situationen im Schulalltag, mit Schwierigkeiten, die einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen bereiten, mit Engpässen und Sackgassen im Unterricht oder im Gespräch mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen und Behörden, sondern es geht immer auch und zuallererst um die Überwindung von Schwellenängsten - beim Eingeständnis von mehr oder weniger alltäglichen Problemen gegenüber sich selber und gegenüber Berufskolleginnen und -kollegen.

Das "Problem-orientierte Training" (Pallasch u.a. 1987) ist weder ein Allerwelts- noch ein Wunderheilmittel zur Bewältigung schwieriger Situationen oder zur Lösung von Problemen; es bewährt sich aber - aus der Sicht der Teilnehmer wie des Leiters - als Hilfsmittel zur Überwindung von Schwellenängsten bei der Auseinandersetzung mit Problemsituationen aus dem beruflichen Alltag im Rahmen kollegialer Praxisberatung. Es ermöglicht den Teilnehmern, nicht nur Eigenverantwortung für die Beteiligung am Trainingsprozess, sondern darüber hinaus Leitungsverantwortung für dessen Steuerung zu übernehmen und auf diese Weise neben pädagogischen auch soziale und individuelle Lernerfahrungen zu machen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Im Mittelpunkt steht dabei immer wieder die Erfahrung, dass die Preisgabe von erlebten Schwierigkeiten gegenüber Kolleginnen und Kollegen in der Gruppe entlastend wirkt und damit Voraussetzungen für die Problementwicklung im Hinblick auf die Suche von Lösungsmöglichkeiten schafft. So gesehen wiegt geteiltes Leid in der Tat nur noch die Hälfte, und gemeinsam statt einsam lassen sich Wegspuren aus unwegsamen Situationen entdecken.

Dank und Bitte

Vor drei Jahren ist Elmar Osswalds Buch über "Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung" mit dem Titel "Gemeinsam statt einsam" (Osswald 1990) erschienen und ist - zunächst unbewusst, dann durch Hinweise von Kolleginnen und Kollegen wissentlich und schliesslich mit dem Einverständnis des Autors ganz bewusst - Pate gestanden bei der "Taufe" meiner kleinen Arbeit: Ich danke sowohl den aufmerksamen Kolleginnen und Kollegen wie auch dem entgegenkommenden Verfasser. Darüber hinaus bitte ich jene Leserinnen und Leser, die sich an den z.T. verwendeten männlichen Formen wie "Teilnehmer" statt "Teilnehmerinnen und Teilnehmer" stossen, die vorgezogene Lesart beizubehalten und nötigenfalls entsprechende Korrekturen vorzunehmen.

Literatur

Fallener, H. & Graesslin, H.-M. (1990) *Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags*. Hille: Ursel Busch Fachverlag. - Gudjons, H. (1977) Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrerfortbildung. *Westermann Pädagogische Beiträge*, 29., Nr. 9. - Koeltze, H. u.a. (1990) *Lehrertraining, Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Osswald, E. (1990) *Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung*. Kriens: Brunner. - Pallasch, W. (1987) *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. (1987) *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramme zur Vermittlung pädagogischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. (1991) *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W. & Reimers, H. (1987) *Problem-orientiertes Training (PoT)*. In: Pallasch, W. (Hrsg.) *Lehrverhalten und Problemlösen*. Weinheim: Juventa. - Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992) *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa. - Priebe, B. (1991) *Unterrichtsstörungen als gemeinsame Aufgabe. Die kollegiale Beratung*. *Pädagogik*, 12. - Schlee, J. (1992) *Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen*. In: Pallasch, W. et al. (Hrsg.) *Beratung - Training - Supervision*. Weinheim: Juventa.

Lesebiographien - existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben

Rudolf Messner

In Literaturwissenschaft und Schule ist es seit etwa einem Jahrzehnt üblich geworden, aufmerksamer auf das zu achten, was Studierende, Schülerinnen und Schüler, zunehmend auch Menschen aus dem beruflichen oder familiären Alltag, selbst über ihr Lesen berichten. Meist bedarf es nur des Anstosses durch wirklich vorhandenes Interesse oder durch eine informell inszenierte Befragung, um reichhaltige und sichtlich gern gegebene Berichte zu erhalten, wie die in Auszügen wiedergegebenen (vgl. Schober 1988, Schön 1993, Garbe 1989).

I. Beispiele lesebiographischer Berichte

Christine F., Lehrerstudentin (1987):

"Eines meiner ersten Bücher war Otfried Preußlers 'Die kleine Hexe'. Man sollte es nicht für möglich halten, dass ein solches Buch mit seinen eckig-kantigen Hexenverkörperungen, losgelöst von der eigentlichen Bedeutung der Figuren, eine Rinne bildet, in die zurück Erinnerungen an die Kindheit fließen ... Ein zweites von Otfried Preußler, 'Krabat', mit ähnlichen Illustrationen, bewegte mich zehn Jahre später ... Ich schlüpfte hin und wieder in beide Bücher hinein. Sie bringen mich meiner Kindheit wieder ein Stück näher, der Kindheit als heile, unbeschwerte Existenz meiner Selbst, wo ich mich in meiner Familie verdammt sicher fühlte. Das Erwachen um die zwei Leben meines Vaters kam erst später, mit siebzehn ...

Es existieren in meinem bisherigen Leben zwei erdachte Gestalten, die den Lauf meiner Dinge zum grossen Teil bestimmen. Diese Figuren, beiderlei Geschlechts, bilden die Pole, um die sich ellipsenartig Ereignisse, Gefühlsregungen, Sinnlichkeiten und Spannungen spinnen lassen: Der Clown in 'Ansichten eines Clowns' von Heinrich Böll und Desdemona in 'Wenn du geredet hättest, Desdemona' von Christine Brückner. Beide Bücher wurden in meiner 'Sturm- und Drang-Zeit', mit achtzehn, zu Brennpunkten meines Interesses. Mit den Gestalten, die in ihrer Problematik Züge von mir selbst aufweisen, fühle ich mich zutiefst verbunden. Durch sie werden Wunden geheilt, die oft zu nässen begannen. Schon ein Gedanke daran bringt mich in Ruhe ..."

Männlicher Studienanfänger, 21 Jahre (1990):

"Es waren zum grossen Teil Comic-Strips, von denen ich mich angezogen fühlte ... Ich wollte nicht länger das kleine Kind sein, sondern einer der mächtigen Erwachsenen. Auf diese erste Phase folgte eine lange Ruhepause, in der ich freiwillig so gut wie nichts las. Das Fernsehen hatte das Buch vollständig verdrängt. Im nachhinein finde ich das überhaupt nicht schlimm, denn bei aller Kritik, die ich heute gegenüber dem Fernsehen aufbringe, glaube ich doch, auch über das Fernsehen viel gelernt zu haben ...

In dieser Phase jedenfalls waren meine einzigen Kontakte zu Büchern durch die Schule erzwungen, was mir den Weg zurück zum Buch lange Zeit verbaute. Als besonders negative Erfahrung blieb mir in dieser Hinsicht Goethes 'Götz von Berlichingen' in Erinnerung, welchen ich in der Mittelstufe lesen musste.

Den erneuten Zugang zu Büchern fand ich erst mit etwa siebzehn Jahren wieder, bezeichnenderweise durch ein Buch, das mich besonders stark ansprach, was über Jahre hinweg kein anderes Buch schaffen konnte. Dieses Buch war 'Die Kunst des Liebens' von Erich Fromm, das mir besonders bei meiner Selbstreflexion half, in mir aber auch das anhaltende Interesse an meinen Mitmenschen weckte ..."

Sabine S., Postbeamtin, verheiratet, 2 Kinder, 34 Jahre (1988):

"Sabine nimmt sich häufig ein Buch oder eine Zeitung und liest, während der Mann fernsieht. Sie sitzen dann beide im Wohnzimmer, doch der Fernseher stört sie nicht, denn Sabine kann völlig abschalten ... Wenn ein Buch spannend ist, kann sie einfach nicht aufhören. In ihrer jetzigen Lebenssituation führt das jedoch sofort zu Problemen: Die Hausarbeit bleibt liegen, die Kinder werden vernachlässigt, abends beschwert sich der Ehemann, wenn sie im Bett noch liest. Sabine vermeidet es deshalb zur Zeit, spannende Bücher anzufangen; kompromissweise liest sie Sachbücher, Zeitschriften und Ratgeber-Literatur, denn diese kann sie ohne Mühe wieder aus der Hand legen. Bücher über Gesundheit, Erziehung, Umwelt, Beziehungsprobleme etc. werden von ihr favorisiert. Doch im Urlaub oder im Sommer, wenn sie im Garten oder im Schwimmbad ist, greift sie gern wieder zu einem spannenden Roman oder einer trivialen Liebesgeschichte (dann dürfen es auch Heftchen sein) und zieht sich in ihre Phantasiewelt zurück."

Die drei Texte lassen erkennen, wie tief sich Lesen in das Bewusstsein von Menschen eingraben und mit wichtigen Phasen ihrer Selbstentwicklung verschmelzen kann. Inhalte und Tätigkeit des Lesens, jedenfalls in der hier berichteten intensiven Form, scheinen in enger Tuchfühlung mit lebensgeschichtlichen Umständen und Befindlichkeiten zu stehen. Die für solche Lese-Erfahrungsberichte gefundene Bezeichnung "Lesebiographien" erscheint insofern ebenso gerechtfertigt wie die Erwartung, über sie einen vertieften Zugang zu den Wirklichkeitsbezügen und Problemlagen von Menschen zu finden, wie sie sich im engagierten Lesen zu erkennen geben.

II. Zum Status des Lesens im elektronischen Zeitalter

Sind wir noch Leser?

Nun fragt sich, ob Lesen gegenwärtig vor allem für junge Menschen überhaupt noch ein so herausragender Erfahrungsbereich geblieben ist, dass es praktisch und theoretisch in der hier vorgeschlagenen Weise zum Mittelpunkt einer lesebiographischen Rekonstruktion genommen werden soll. Hat nicht Lesen seine Leitfunktion längst an das Fernsehen abgetreten, das mit immer mehr Programmen die Tage und Nächte hindurch den medialen Zugang zur Wirklichkeit beherrscht?

Die Ergebnisse der Medienforschung scheinen dies auf den ersten Blick nahezulegen. Aus der Untersuchung von *Bonfadelli* u.a. "Jugend und Medien" ist bekannt, dass schon 1986 von den durchschnittlich ca. fünf Stunden, die 12- bis 29jährige in der damaligen Bundesrepublik Deutschland pro Tag aktiv oder nebenbei den Medien gewidmet haben, die Hälfte dem Radiohören und ein Drittel dem Fernsehen (101 Minuten) gehörte. Aber nur 40 Minuten sind dem Lesen und davon wiederum nur 20 Minuten - das sind sechs bis sieben Prozent des gesamten Medienkonsums - der Lektüre von Büchern eingeräumt worden. Die neueste Umfrage der "Stiftung Lesen" (1993) bestätigt diese Daten weitgehend: Alle Deutschen, jetzt Ost- und Westländer zusammengenommen, sehen danach täglich etwa zweieinhalb Stunden fern. Die Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre wird mit ea. einer Stunde angegeben, für das Bücherlesen bleiben wiederum die schon früher ermittelten 20 Minuten. Die Lesezeiten scheinen demnach konstant geblieben zu sein, allerdings deutet sich für die Gruppe der jüngeren Leser zwischen 15 und 30 Jahren eine Tendenz zum Rückgang des Lesens an.¹

Kein Zweifel, dies wäre eine für die alte Kulturform des Lesens recht ernüchternde Bilanz. Diese sieht allerdings schon günstiger aus, wenn bedacht wird, dass Radiohö-

¹ Vgl. den Vorbericht in der Süddeutschen Zeitung vom 25./26.09.1993, 16.

ren und Fernsehen oft neben anderen Tätigkeiten geschehen, während Lesen allenfalls - und dies ist auch vielfach der Fall, wie eine differenziertere Rezeptionsforschung zeigt - mit Musikhören aus dem Radio und Kassettenrecorder kombiniert wird. Lesen behauptet sich, so die Ergebnisse, in seinen Durchschnittswerten einigermaßen, obwohl der Schwerpunkt der Untersuchungen auf dem Freizeitverhalten gelegen hat. Dies wird auch durch die eben veröffentlichten Ergebnisse von 466 persönlichen Interviews mit westdeutschen Jugendlichen von 13 bis 18 Jahren belegt. Ein Viertel von ihnen greift täglich, die Hälfte wöchentlich mindestens einmal zum Buch; erstaunliche 33 Prozent bezeichnen sich als "Vielleser", 26 Prozent sind als "Leseratten" eingestuft worden (23 Prozent Leseabstinente) (Bonfadelli u. a. 1993). Hinzuzudenken ist noch, dass gerade viele der 15- bis 30jährigen in Schule, Studium und Beruf Lernen und Arbeiten über viele Stunden jeden Tages nach wie vor überwiegend im schriftkulturellen Medium betreiben, also in einem Meer von Texten und Buchstaben - eine Materie, die durch moderne Kopiertechniken und Computer-Bildschirme noch vervielfacht worden ist. Eine ähnliche Situation zeigt sich auch bei den teilweise enorm gestiegenen Ansprüchen an das gebrauchtorientierte Entziffern von Texten im Alltag, ob beim Einkaufen, im Nahverkehr oder beim Behördenkontakt.

Im Gefolge einer oft allzu schnell einrastenden Polarisierung zwischen Lesen und Fernsehkonsum wird also leicht übergangen, dass weiterhin in beträchtlichem Umfang gelesen wird. Insbesondere ist aus Schule und Studium der Typus einer konzentrierten, reflexionsgeleiteten Arbeit, die ihr Profil und ihre Schulung am schriftkulturellen Medium, besonders auch am geistig bemühten Lesen erfährt, nicht verschwunden. Deren Verlust wird ja tatsächlich meist befürchtet, wenn unter dem Stichwort "Leseverfall" über die Veränderungen im Mediengebrauch geklagt wird. Dabei wird oft auch nicht bedacht, dass gerade das literarische Lesen mit seinem teilweise rationalitätskritischen, subversiven und erholend-regressiven Potential sich nie so glatt in ein zivilisatorisches Schema eingefügt hat, wie es reklamiert wird, wenn etwa aus Wirtschaftskreisen Leseintensität eingefordert wird, um die "Bildungsinfrastruktur moderner Industriestaaten" zu sichern.²

Zutreffend ist allerdings, dass es Lesen als eine dominante, sich selbst genügende Kulturtechnik schon seit längerem nicht mehr gibt. "Die früheren Leser", so Werner Graf, "sind heute Mediennutzer, die unter anderem auch lesen." Jeder stellt heute für sich selbst eine Art "individuellen Medienverbund" her, für den sich unzählige Mischungsverhältnisse zwischen den gebrauchten Medien anbieten (vgl. auch für das Folgende Graf 1989, 7 ff.). Wenn den empirischen Daten geglaubt werden darf, dann wird durch Fernsehen am ehesten das trivial-wunscherfüllende Lesen verdrängt: die Schwarzwaldklinik ersetzt Konsalik oder Miami Vice Perry Rhodan. Andere Leseprozesse, z.B. wiederholend-vertiefende, werden durch Fernsehen vermutlich sogar herausgefordert und verstärkt; überhaupt scheint Lesen abhängig vom gesamten Mediengebrauch zu sein, es schrumpft und wächst zugleich mit ihm. Für viele Leseaktivitäten dürfte heute Fernsehen das auslösende Medium sein, ob das "Literarische Quartett" für die Bücherkäufe aktualitätsbewusster Bildungsbürger oder die eben in Deutschland anlaufenden "Dinos" für kindliches Interesse an Saurierliteratur.

Erstes Resümee: Es gibt, wie immer sie motiviert sein mag, noch hinreichend Lesesubstanz, um darauf das lesebiographische Interesse zu konzentrieren. Nur erfolgt Lesen konkret jeweils in spezifisch individueller Mischung mit anderen Medien, so

² So ein führender deutscher Verleger in der Süddeutschen Zeitung vom 03./04.10.1987 (Feuilleton-Beilage, 1).

dass - wie auch in zwei der drei einleitenden Beispiele - die "Lesebiographien" sich zu "Medienbiographien" erweitern.

Literarisches Lesen, eine spezifische Form des In-der-Welt-Seins

Freilich ist damit ein wesentliches Motiv, welches die Beschäftigung mit Lesebiographien begründet, noch nicht getroffen. Nicht das Faktum des Lesens als solches interessiert ja an *ihnen* in erster Linie, sondern die Elementarität, mit der Leseprozesse Subjekte beanspruchen und auf ihre Antriebe und ihre innere Entwicklung langfristig einwirken.

In den einleitend wiedergegebenen Äusserungen finden sich dazu Belege. Sabine S. berichtet, dass sie in spannender Lektüre so sehr versinken kann, dass sie ihre Alltagspflichten vergisst, so dass solche Leseobsessionen der Nische des Sommerurlaubs vorbehalten werden müssen. Christine F. spricht davon, wie sehr sie ihre Befindlichkeit und ihr Selbstbild in den beiden literarischen Figuren des Böllschen Clowns und der aus ihrem Schweigen ausbrechenden Desdemona bis in ihre Gegenwart hinein wiederfindet und nach ihnen modelliert.

Dies lenkt den Blick auf die spezifische Eigenart und das Potential von literarischen Texten, welche Tiefenwirkungen dieser Art überhaupt erst ermöglichen. Unter Rückgriff auf rezeptionsästhetische Betrachtungsweisen (bes. Iser 1976) lassen sich - ohne allzu speziellen terminologischen Aufwand - die dabei implizierten Vorstellungen von Text und Leseprozess etwa wie folgt charakterisieren.

Das lesende Durchwandern eines literarischen Textes kann als unverwechselbare Erfahrungsform verstanden werden, welche ein erprobendes Spiel mit Wirklichkeiten erlaubt. Ihr besonderer Charakter beruht darauf, dass sie sich im Medium von Zeichen, also als symbolische Aktivität ereignet. Nicht Faktisches wird erfahren - die in der Realität geltenden Grenzen von Zeit, Raum und Zugänglichkeit sind im literarischen Lesen vielmehr aufgehoben. Lesen spielt sich im fiktiven Raum bloss vorgestellter Wirklichkeiten ab, die jederzeit kündbar sind, aber doch als ernsthafte, weil *realitätsbezogene*, erlebt werden.

Diese Ambivalenz von Fiktivität und Ernsthaftigkeit hat mit der Dynamik des literarischen Leseprozesses zu tun. Literarisches Lesen geschieht in einem fortlaufenden Zusammenwirken von Text und Leser. Der Text gibt eine partiturartige Folge bedeutungsvoller Zeichen vor, zur Bedeutung *gebracht*, innerlich "aufgeführt" müssen diese aber durch die Vorstellungskraft und den sinnbildenden Willen der je individuellen Leser werden. Ihre Leistung - vollzogen in der ständigen Spannung von erinnerndem Zurück und entwerfendem Voraus - besteht in der Aktualisierung, Konkretisierung und Auffüllung des Textes. Psychologisch betrachtet handelt es sich dabei um einen höchst komplexen Syntheseprozess, in dem sich der fiktionale Text als "dargestellte Welt" realisiert. Die Leser und Leserinnen sind in diese Welt unmittelbar "verstrickt", da sie diese ja selbst mitschaffen und durch ihre dabei einflussenden realen Bedürfnisse und Wünsche aufladen. Dadurch wird die Erfahrung möglich, sich im Text, etwa in der Identifikation mit seinen Figuren, selbst authentisch wiederzufinden. Zugleich aber führt das Bedeutungspotential von Texten seine Leser über deren eigenen Erfahrungshorizont hinaus. Dies kann als stimulierend oder begrenzend, nämlich als Eintauchen in neue Ereigniswelten oder als Negation eigener Positionen, erlebt werden.

Literarisches Lesen bietet also, jedenfalls nach seinem rezeptionstheoretischen Begriff, anforderungsreiche und zugleich lustvoll erfahrbare Möglichkeiten zum inneren Durchleben von Wirklichkeiten. Adolf *Muschg* (1984) sieht in einer solchen, durch Literatur erfahrbaren Schärfung des "Möglichkeitssinnes" überhaupt die zentrale Bedeutung von Lesen - eine Sensibilisierung, die er vor allem "gegenüber dem ... stumpf und unempfindlich gewordenen Positiven" für nötig hält. Unter dem Dach

eines solchen Lesebegriffs findet eine ganze Palette von Leseweisen ihren Platz, von reflektiert-kritischen bis zu den (oft vorschnell geschmähten) involviert-identifikatorischen Formen (vgl. *Hurrelmann* u. a. 1993, 66). Für alle wird gemeinsam beansprucht, dass Lesen eine spezifische, existenzweiternde Form des In-der-Welt-Seins darstellt.

Erneut stellt sich die Frage, inwieweit solche literarischen Lesevarianten angesichts des Vordringens der elektronischen Bildmedien ihre unersetzbare mediale Eigenbedeutung bewahrt haben. Die geschilderte Struktur von Leseakten, insbesondere die für sie gegenüber dem Fernsehen reklamierte Inanspruchnahme der eigenständigen Phantasiekräfte und Denkkaktivität der lesenden Person, scheint eine solche Annahme eindeutig zu stützen.

Die genauere Betrachtung mahnt allerdings zu einem vorsichtigeren Urteil. Nicht die wechselweise Nicht-Substituierbarkeit von Lesen und Fernsehen wird in den vorliegenden Lesebiographien erwiesen, sondern zunächst nur, dass Lesen im beschriebenen Sinne für viele Menschen ein auch im Fernsehzeitalter behauptetes Bedürfnis geblieben ist. Zwar spricht vieles dafür, dass der lesend-literarische Umgang mit Sprache und Wirklichkeit gegenüber den Bildmedien tatsächlich geistigen Eigenwert besitzt, ja in der gegenwärtigen Konkurrenzsituation kontrastiv erlebbar und besonders herausgefordert wird. Manchen Wirkungsannahmen liegen jedoch lediglich unterschiedliche Normvorstellungen oder generationentypische Bevorzungen des Lesens zugrunde. Differenziertere Analysen über lese- und filmspezifische Rezeptionsweisen und ihre Wechselwirkungen stehen noch fast völlig aus (vgl. *Eggert* 1989).

Angesichts dieser Sachlage empfiehlt es sich, einerseits nicht einer suggestiven Überschätzung der Einzigartigkeit von Leseprozessen zu erliegen, wie sie sich bei der Konzentration auf lesebiographisches Material leicht aufdrängt. Andererseits gibt es eine Reihe von empirischen Hinweisen, dass sich auch im Zeitalter der elektronischen Bildmedien abgrenzbare individual- und gruppenspezifische "Lesepraxen" erhalten haben. Lesen ist für viele Menschen eine unentbehrliche kulturelle Grundform geblieben. Solche "Leseschwerpunkte" sind etwa:

- *Individuelle Intensitäten.* Auch im Fernsehzeitalter ist noch bei vielen Menschen mit einem Dauerbedürfnis nach Büchern und Lektüre zu rechnen, wie es Peter *Bichsel* liebevoll im Typ des "Lesers" beschrieben hat (*Morlang* 1986, 114):

Lesen hat auch mit der Lust zu tun, Buchstaben aneinanderzureihen und zu entziffern. Die Lust am Lesen, die Lesesucht, hat nicht nur mit Inhalten zu tun, das hat mit den Buchstaben zu tun. Mit diesem ganz eigenartigen Zwang, Lesen zu müssen, wenn Buchstaben auf dem Papier stehen. Wer diesen Zwang, diese Sucht nie kennenlernt, wird nie zu einem Leser."

Die tatsächliche Zahl der "Vielleser" dürfte allerdings geringer sein als der Wert von 20 bis 28 Prozent, der sich in jüngeren Untersuchungen für die deutschsprachigen Staaten für die Kategorie "(regelmäßige) tägliche Lektüre" ergibt (Deutschschweiz ab 20 Jahre: 20 Prozent täglich, 55 Prozent wöchentlich, 15 Prozent nie; *Bonfadelli & Saxer* 1986).

- *Lesen als soziokulturell begünstigte Kulturform.* Das Ausmass praktizierten Lesens, wie es insbesondere der Leitfigur des "gebildeten Lesers" entspricht, erweist sich weit stärker vom familiären Sozial- und Bildungsmilieu, dem Bourdieuschen "Habitus", abhängig als von der Schule (vgl. *Schweizerisches Jugendbuch-Institut* 1988). Zudem zeichnet sich einhellig ab, daß Jugendliche mit höherer Bildung (ebenso wie Mädchen im Vergleich zu männlichen Jugendlichen) signifikant mehr lesen (und weniger fernsehen). Quantitativ sind dem Typus des "Vielleasers mit ausgeprägtem Interesse für Literatur und Wissenschaft" sechs

Prozent der über 18jährigen zugeordnet worden (*Infratest* 1978); der Wert der engagierteren Leser liegt vielfach bei etwa einem Fünftel der Erwachsenen.

- *Lesen als Phänomen spezifischer Entwicklungsphasen.* Nicht nur bei Grundschulkindern, sondern vor allem bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren (also in der Pubertät), ist häufig eine Art "Lesefieber" zu beobachten (vgl. *Schön* 1990a und 1991). Die dabei bevorzugten Lesestoffe - nach wie vor Karl May, Enid Blyton, Erich Kästner, Michael Ende - lassen vermuten, dass aufgrund der phasentypischen Befindlichkeit - oft als existentieller Umbruch und Persönlichkeitskrise beschrieben - fiktive Lesewelten gerne aufgesuchte Medien zum Durchleben altersspezifischer Problemlagen und zum fiktiven Hineinschlüpfen in neue Identitäten sind (*Rosebrock* 1991).
- *Lesen als Refugium privater Wunscherfüllung.* Einzelne Untersuchungen weisen darauf hin, dass viele Menschen über das Jugendalter hinaus an diesem in der Adoleszenz erfahrenen Typ des Lesens festhalten. Sie schaffen sich für bestimmte Zeiträume durch ihre Lektüre eine Art private Nische, in der sie durch ein vorwiegend lustvoll-identifikatorisches Lesen dem alltäglichen Lebensdruck begegnen (*Messner & Rosebrock* 1987, *Messner* 1992).

Zweites Resümee: Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass intensive Formen des Lesens für viele Menschen in vielerlei Lebenssituationen ihren Eigenwert bewahrt haben. Lesen ist unumkehrbar mit den anderen medialen Rezeptionsweisen vernetzt - ein Sachverhalt, der sich in einzelnen Lesebiographien, je nach der erfahrenen Medienjugend, sehr spezifisch darstellen dürfte.

III. Lesebiographien als Wege der Selbstvergewisserung und Bildung

Was sind das eigentlich, Lesebiographien? Es bietet sich an, darunter textgewordene Erinnerungen an die Inhalte und Formen des eigenen Lesens zu verstehen, sofern darin zugleich lebensgeschichtliche Bezüge aufleben, also etwas von den Situationen und Gestimmtheiten, von den Altersphasen und sozialen Konstellationen, mit denen Lesen verknüpft ist. Die Rezeptionsforschung setzt ein ganzes Repertoire von qualitativen Befragungsmethoden ein - z.B. "intensive", "narrative" oder "biographische" Interviews -, um solche Leseerfahrungen in grösserem Umfang hervorzulocken. Ob es aber um längsschnittartige Bilanzen geht oder um "Momentaufnahmen" des Lesens (wie meist in der Schule), entscheidend ist stets, dass sich lesebiographische Äusserungen der irgendwie geweckten *Lust am Erzählen* verdanken und dass das Berichtete, von wem auch immer, möglichst erlebnisnah aufgeschrieben wird. Erst durch eine gelungene Verschriftlichung wird die Objektivierung erreicht, welche Lesebiographien zu einer Art Spiegel machen kann, in dem nicht nur die Eigenart des Lesens, sondern auch ein Stück der eigenen Person mit ihren Motiven und Bedürfnissen sichtbar werden. Bei einem solchen Erzählen geschieht es erfahrungsgemäss wie von selbst, dass der Bericht über Lesen durchlässig wird für die Befindlichkeiten, Umstände, Beziehungen - kurz für die biographische Einbettung des Lesens. Lesen "bildet eine Rinne", so hat Christine F. an sich beobachtet, "in die zurück Erinnerungen an die Kindheit fliessen". Was immer der Inhalt des Erinnerung sein mag, Leseerinnerungen können zur Tiefenschicht unserer Existenz führen, zu den "Archiven in uns" (*Schober*). Die Psychologie weiss allerdings seit langem, dass Menschen nicht interesselos-objektive Chronisten ihres Lebens sind, sondern ihre Geschichte jeweils vom erreichten Lebensstandort aus, unter dem massgebenden Einfluss ihrer Grundhaltungen, neu organisieren. Die Analyse von Erinnerungen an

das Challenger-Unglück hat dies eben erst eindrucksvoll bestätigt (*Winograd & Neisser 1993*).

Die Aufmerksamkeit für lesebiographische Äusserungen setzt ein ernsthaftes Interesse an der *subjektiven* Erfahrung von Lesern voraus. Es nimmt daher nicht wunder, dass es diese Ausdrucksform erst gibt, seit im 18. Jahrhundert eine ästhetische Lesepraxis entstanden ist, deren subjektiv-rezeptive Seite dann im Zeitalter der "Empfindsamkeit" mitteilenswert wurde (vgl. *Schön 1987*). Rousseau, Ulrich Bräker und Karl Philipp Moritz haben frühe Beispiele solcher Leseschilderungen gegeben. Diese haben sich fortgesetzt bis zu den grossen literarischen Lesezeugnissen von Sartre, Proust, Canetti oder Peter Weiss (vgl. *Rupp 1989*; vgl. auch *Pleticha 1978*). Alledem kommt jedoch lediglich Vorlaufcharakter zu für die breite literaturwissenschaftliche und -didaktische Beschäftigung mit Lese-(später auch Medien-)biographien, wie sie ab etwa 1980 einsetzte. Dies zweifellos im Zusammenhang mit dem geschärften Interesse der Rezeptionsästhetik am realen Leseprozess (vgl. *Eggert, Berg & Rutschky 1975*; *Larcher & Spiess* und *Graf 1980*; *Herwig 1982*; *Schmutzler-Braun & Schreiner-Berg 1983*). Abgesehen von literarischen oder therapeutischen Funktionen oder auch der Bedeutung der Lese-/Lektürebiographie als Methode und Material der Leseforschung, die hier aber nicht im Vordergrund stehen, haben sich Lesebiographien in vielfältiger Weise als bedeutsam erwiesen für die Selbstreflexion von Lehrern über ihr eigenes Lesen und als belebende Unterrichtsform für Schüler.

Für *Lehrerinnen und Lehrer* kann es aufschlussreich sein, sich gelegentlich Einzelheiten der eigenen Lesepraxis in Form lesebiographischer Aufzeichnungen zu vergegenwärtigen (oder sich einfach dazu befragen zu lassen). Es ist frappierend, wie wenig einem oft selbst die eigenen Lesevorlieben, -obsessionen oder auch -widerstände oder etwa die bevorzugten Lesezeiten und -orte und überhaupt das Geflecht der Gefühle und Phantasien bewusst sind, in die das eigene Lesen eingesponnen ist (während man zugleich Lesen von den Schülern ganz ungefragt einfordert). In allen diesen Aspekten können Lesebiographien wichtig für die Selbstvergewisserung über das eigene Lesen sein und damit auch hilfreich, sich besser in das oft generationenbedingte Eigen- und Anderssein der Schüler einzufühlen.

Und die *Schüler*? Hier empfiehlt es sich, eine möglichst anregende Form für das Entdecken der eigenen Lesegeschichte am konkreten Detail zu finden, z.B. als "Freier Text", als erzählender Bericht (den die Schüler in Partnerarbeit jeweils wechselweise notieren/auf Kasette aufnehmen/vortragen können); durch das Schildern der eigenen Beziehung zu einem - lebhaftig mitgebrachten - Kinder- oder Jugendbuch oder zu den Favoriten auf dem eigenen Bücherbord; durch Notizen über als attraktiv erfahrene Leseprozesse (und ihre Verbindung zu anderen Medien). Der methodischen Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, sofern im Umgang beachtet wird, dass über Lesererinnerungen oft intime Lebensdetails preisgegeben werden. Lesebiographische Äusserungen sind nicht nur für sich wertvoll. Sie gewinnen ihren Sinn besonders auch durch die von ihnen ausgehenden Anregungen zum intensiven eigenen Lesen oder zur Vertiefung in Literatur. Beides sind Voraussetzungen dafür, das literarische Lesen als unersetzbare Kulturform zu stärken. Lesebiographisches Material liefert dazu oft erst die *Konkretisationen*, d.h. die subjektiven Vergegenwärtigungen eines Textes, welche weiterführende *Interpretationen* im Sinne eines literaturwissenschaftlich orientierten Textverstehens überhaupt erst sinnvoll machen (vgl. *Schön 1990b*).

IV. Lesen als Mittelpunkt einer Lehrer-Autobiographie

Die abschliessend wiedergegebenen Auszüge stammen aus einer "Lesebiographie" eigener Art. Geschrieben wurde sie von *Hans Ruedi Egli* (1918-1991) aus Muri bei Bern. Egli war mehr als 30 Jahre Lehrer in der Aeugstmatt, im Hühnerbach, in Langnau und Muri. Landesweit bekannt wurde er als pädagogischer Redaktor und schliesslich als Seminarlehrer. Nur ein kleiner Kreis Eingeweihter wusste allerdings, dass Egli in seinen späten Jahren auf vielen hundert handgeschriebenen Seiten seiner lebenslangen Lektüre nachgespürt und in einer Folge von Kapiteln seine Erfahrungen mit ihm wichtigen Autoren, z.B. Benn, Fontane und Rilke, Gotthelf, Thomas Mann und Hesse, festgehalten hat.

Egli, ein beängstigend gründlicher Leser, gehörte zur heute vermutlich weithin ausgestorbenen Spezies des fast ausschliesslich auf Geschriebenes konzentrierten Literaten. Noch ein Jahr vor seinem Tod schrieb er (Brief vom 21.11.1990):

"Dass Lesen produktiv werden kann, erfahre ich immer neu. Nicht umsonst unterscheiden sich 'Lesen' und 'Leben' in bloss einem Buchstaben. So habe ich denn, um zu leben, an meinen Leseerinnerungen unentwegt weitergeschrieben ..."

Von dieser lebenslang andauernden bildenden Bemühung gibt Eglis Lesebiographie Zeugnis. Schon allein deshalb ist sie mitteilenswert trotz ihrer generationenspezifischen Prägungen und ihrer gelegentlichen wertenden Vehemenz.³

Der vorliegende Auszug des Rilke-Kapitels zeigt, wie sehr Egli es verstanden hat, den reflektierenden Lesebericht mit sinnlichen Rückerinnerungen an Personen, Orte und die zeitbezogenen Umstände seines Lesens zu verknüpfen. Bemerkenswert ist, dass Egli aufgrund einer Neu-Lektüre der erinnerten Texte ihre frühere mit ihrer aktuellen Wirkung und deren jeweiligen Voraussetzungen vergleicht. Freilich wird er dabei manchmal vom sich Rechenschaft gebenden engagierten Leser zum systematisierenden Literaturlehrer und -wissenschaftler. In seinen tieferen Schichten bleibt der Text jedoch gerade durch die ihm innewohnende Lebensdynamik stets existentiell und gewährt Einblicke in Eglis persönliche Entwicklung. Eglis Beziehung zu Rilke wandelt sich vom zustimmenden Berührt- und Getragenwerden des jungen Studenten von Rilkes Ton der Unbedingtheit zu einer langdauernden Ablehnung ("Mein Nein dauerte Jahrzehnte.") und schliesslich zu einem spät erneuerten teilweisen Einverständnis. Ob sich dahinter der Wandel der eigenen Lebensperspektive verbirgt, vom jugendlichen Wunsch nach einer dichterischen Existenz zu der schliesslich auch in ihren realen Begrenzungen akzeptierten Lehrerrolle und deren gelungener geistiger Sublimierung? Indem Egli im Spiegel des Gelesenen Momente seines eigenen, zum Pädagogischen hindrängenden Werdegangs sichtbar macht, wird seine Lesegeschichte zugleich zur Biographie seines Lehrerwerdens. Der subjektiv errungene Zugang öffnet - trotz aller Kürze des hier Gebotenen - die Welt des Gelesenen auch für andere und zeigt, dass erst im eigenen Bildungsprozess die Möglichkeit begründet liegt, andere etwas zu lehren.

"Viele seiner Verse leben seit Jahrzehnten in mir".

Aus Hans Ruedi Eglis Leseaufzeichnungen zu Rainer Maria Rilke

Wenn ich etwas über meinen Umgang mit Rilkes Werken festhalten wollte, schien es mir richtig, gleichsam als Einstieg eines seiner Bücher ganz zu lesen, in dem ich bisher nur gelegentlich geschmökert hatte: die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge, entstanden von 1904 bis 1910. In Erinnerung hatte ich Eindrücke aus dem Paris des

³ Für Kommentare zu Eglis Text und Rilkeverständnis danke ich Horst Müller (Kassel).

Jahrhundertanfangs: kleine Läden in der Rue de Seine, Gassen, die von allen Seiten zu riechen begannen, Untersuchung in der Salpêtrière. Ein Paris voll von Bettlern, verseucht, Ort des Sterbens, des Todes.

Und nun also, vor dem Beginn meiner Notizen, Lektüre des ganzen "Malte", vom Anfang bis zum Ende. Entsetzlich, ungeachtet der positiven Urteile von Literaturhistorikern wie Frenzel und Martini: Die Eindrücke aus Paris bestätigten sich, aber auch die Mischung aus Aerger und Bewunderung, die ich beim Schmökern empfunden hatte und nun beim zusammenhängenden Lesen doppelt stark empfinde. Bewunderung neu gefundener Formulierungen, unverbrauchter Bilder; Aerger über soviel Dünnhäutigkeit, Empfindsamkeit, Feinheit, Sensibilität. Dann, widersprüchlicherweise, diese Lust an der Beschreibung des Grausigen, bis zum Lachen, das wie Eiter aus dem Munde quillt. Wie ist Derartiges und die ganze Todesbesessenheit "wider den Strich" zu lesen? Rilke soll dies selber empfohlen haben. Sensibilität ist im "Malte" ins Krankhafte übersteigert, bis zur Wollust an der Verwesung ...

*

Seit zwei Wochen wage ich nicht mehr weiterzuschreiben. Ich lese, betrachte Rilkes Handschrift, ein Wunder an Bewegung, die Form geworden ist. Ich beschaffte mir die Rilke-Monographie von Hans Egon Holthusen, las meine seit Jahren gesammelten Zeitungsartikel über Rilke. In J.R. von Salis' "Grenzüberschreitungen" schlug ich die nahezu vier Dutzend Stellen nach, in denen er von Rilke berichtet, darunter zwei ganze Kapitel. Von Salis ist der Verfasser von "Rainer Maria Rilkes Schweizer Jahre" (1936), und er hat den Dichter in dessen zwei letzten Lebensjahren persönlich gekannt, war bei ihm im Turm von Muzot zu Gast. Ich schaue endlich in meinen Notizen zu O.F. Bollnows "Rilke" von 1951 nach.

Nun steht ein Lebens- und Werkbild vor mir, das mich bewegt und nachdenklich macht. Was ich von Hesse (nach Frisch im Sportjargon Liga B) notierte, gilt vermehrt von Rilke (Liga A): Viele seiner Verse leben seit Jahrzehnten in mir. Dennoch hat mich seine Wesens- und Schreibart beim Lesen des "Malte" neu provoziert. Was steckt dahinter?

Offenbar hat sein Werk im jungen und nun wieder im alten Hansruedi Egli Reaktionen ausgelöst, die mit meiner eigenen Problematik zusammenhängen ... Die Koppelung von Bewunderung und Aerger beim Lesen des "Malte" ist symptomatisch dafür ...

*

Der "Malte"-Text zeichnet nicht Realität nach, er bringt Ausschnitte, mögliche Sichtweisen, mit einem Wort: ficta, nicht facta. Malte konnte seine Lebensart nicht durchhalten, die auferlegte Prüfung nicht bestehen. Der Dichter selbst bestand sie, indem er dieses Buch schrieb: Distanzierung von sich selbst, Objektivierung. Gegenüber Lou Andreas-Salomé fragt er sich, ob Malte, "der ja zum Teil aus meinen Gefahren gemacht ist, darin untergeht, gewissermassen um mir den Untergang zu ersparen ...".

*

Genug der Worte des 68jährigen zum Wiedereinstieg in die Welt Rilkes ... Leicht einzusehen, warum er den 18jährigen Hansruedi Egli anzog: neu und anders sehen lernen, auf eigene Weise, nicht werden wie die Vielzuvielen. Erste Begegnung waren die Briefe an einen jungen Dichter. Hinreissend damals für mich, der ich doch auch schreiben wollte. Ich fühlte mich ganz persönlich angedet. Der Absolutheit von Rilkes Anspruch stimmte ich "von tief her" zu; genügen konnte ich dem Anspruch nicht, das Leben ausschliesslich dem eigen profilierten Schreiben zu weihen: vitam impenderæ stilo - nein. Ich glitt dorthin ab, wovor Rilke warnte: in die "Journaille" - Emmenthaler-Blatt, Tagblatt (in Lausanne ausgerufen als "tas de blague"), "Schulpraxis", eine pädagogische Zeitschrift ...

Mit 25 Jahren distanzierte ich mich bewusst von Rilkes "nur Dichter und nichts als Dichter-Auffassung". Nicht aber im Alter von 18 Jahren. Damals sprach der Naivling Egli in einer Schulpause seinen Deutschlehrer Dr. Küffer an: "Wir lesen Lessing, Schiller, Goethe, aber wir nehmen nicht Notiz von einem modernen Dichter, der vor zehn Jahren gestorben ist." - "Wissen Sie was, Egli? Stellen Sie uns Rilke vor. Sie können dazu vier Deutschstunden haben, ja." Hansruedi Egli las sich nun ein in Leben und Werk. Auch simple Daten machten Eindruck: Beginn des dichterischen Schaffens mit 19 Jahren; nächstens also auch Zeit für mich!

*

Ein oder zwei Jahre später, Herbst 1938, nach der Rekrutenschule: Einzug in das alte braune Schulhaus hinten in einem Emmentaler-Graben (Aeugstmatt), Vorbereiten, Schule halten, den Schulkreis kennenlernen, Gespräche mit der ebenfalls neugewählten Kollegin, nicht auf Du und Du zunächst (anders als heute unter jungen Lehrerinnen und Lehrern üblich). Immerhin gelegentlich Lektüre-Abende mit Fräulein Dick, mal in ihrer Wohnung, mal bei mir. Und was lasen wir uns gegenseitig vor? Rilkes Duineser Elegien, angetan von den einprägsamen Anfängen. "Wer, wenn ich schrie, hörte mich denn aus der Engel Ordnungen?" - "Eines ist, die Geliebte zu singen. Ein anderes, wehe, jenen verborgenen schuldigen Fluss-Gott des Bluts." - "O Bäume Lebens, ..." Und so weiter. Angetan aber auch von den dunkel und elitär formulierten Passagen, die wir im Gespräch zu ergründen versuchten: "Wir, Vergeuder der Schmerzen ... Sie aber sind ja unser winterwähiges Laub, ... sind Stelle, Siedelung, Lager, Boden, Wohnort." Bilder, Bilder, noch und noch, aus widersprüchlichsten Bezirken! Wir rätselten an Wörtern und Wendungen herum. Engel? Wesen, die ein stärkeres Dasein verkörperten? Was hiess "stärkeres Dasein"? Und "Gott" - was bedeutete das bei Rilke? Nicht der Gott der anderen, *sein* Gott ... Wollte Rilke seine Leser dazu anleiten, ihren je eigenen Weg zu ihrem je eigenen Gott zu suchen? ... Mit seinen Sichtweisen war Rilke beteiligt daran, dass Gertrud und ich im nächsten Sommer einander fanden zu einem gemeinsamen Lebensweg, der bis jetzt nahezu 50 Jahre gedauert hat.

Den Grund, den Rilke unserem Zusammenleben gelegt hat, verloren wir nicht, wohl aber die bedingungslose Hochschätzung der Person des Dichters. Uns ging auf die Nerven sein ständiger Umgang mit Frauen, sein Verbrauch von Fürstinnen, Baronessen und dergleichen. Der erste homo-lesbische Sänger seit Sappho, in Götterhymnik kundiger als sie? Daneben aber Einsamkeitsfanatiker, elitärer Individualist, mit dem Tod auf Du und Du - in verschiedenen Namen zu Wort gebracht ...

Mein Nein dauerte Jahrzehnte. Erst angesichts der Leichtfertigkeiten und Verspieltigkeiten modernster Lyrik schlug ich während der letzten Jahre gelegentlich wieder Rilkebände auf. Ja, das war Liga A, um noch einmal Frischs sportjournalistische Kennzeichnung zu bemühen, Liga A neben Leuten aus der zweiten bis dritten Liga! Ich bemerkte, wie bereits gesagt, dass mich viele Rilke-Verse lebenslang begleitet hatten, auch während der Zeit, in der ich den Dichter abgelehnt hatte. Viel von diesem inneren Besitz ist Meisterwerk, anderes gescheiterter Versuch, Unsagbares dennoch zu sagen. Im ganzen sind es Zeugnisse spezifisch dichterischer Erkenntnis, meist Erkenntnis durch Bilder, Metaphern, Parabeln, aus einer intuitiven Ich-Du-Haltung heraus präsentiert: "Wie soll ich meine Seele halten, dass sie nicht an deine rührt?" Oder: "... aber die Reichen *sind* nicht reich. Nicht wie die Herren deiner Hirtenvölker, der klaren, grünen Ebenen Bevölker ..." Und endlich: "Was steigt er nicht in ihre Dämmerungen - der Armut grosser Abendstern." An der Liebe zu solchen und vergleichbaren Zeilen ändert auch mein jüngster Protest gegen die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge nichts ...

*

Nach der Ansicht Feuerbachs erzeugt der Mensch selbst den Begriff Gottes aus dem Bedürfnis des eigenen Herzens; Religion in diesem Sinn hat etwas mit Selbstvergött-

lichung des Menschen zu tun. - Neben diesem anthropologischen Verstehensansatz bietet sich ein zweiter an, ein metaphysischer ... Rilke als Vertreter einer Identitätslehre, für die Geist und Materie, Seele und Körper, Leben und Tod eine Einheit bilden.

Literatur

- Bonfadelli, H. u.a. (1986) *Jugend und Medien*. Frankfurt am Main. - Bonfadelli, H. & Saxer, U. (1986) *Lesen, Fernsehen und Lernen*. Zug. - Bonfadelli, H., Fritz, A. & Köcher, R. (1993) *Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation. Bd. 2*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. - Eggert, H. (1989) Veränderungen des Lesens im "Medienverbund". In: *Literatur & Erfahrung 21*, 19-41. Berlin. - Eggert, H., Berg, H.Chr. & Rutschky, M. (1975) Die im Text versteckten Schüler. In: Grimm, G. (Hg.) *Literatur und Lesen*, 272-294. Stuttgart. - Garbe, Chr. (1989) "Lieber fange ich erst gar kein spannendes Buch mehr an ...". In: *Literatur & Erfahrung 21*, 42-57. Berlin. - Graf, W. (Hg.) (1980) Themenheft: Lesen und Leben - Lektürebiographie. In: *Literatur & Erfahrung 3*, 31-86. Berlin. - Graf, W. (1989) Der Medienverbund im Kopf. In: *Literatur & Erfahrung 21*, 3-18. Berlin. - Herwig, H. (1982) *Sozialstatistik oder Lektürebiographie?* Gesamthochschule Kassel: Lesegeschichte als Kulturaneignung 2. - Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993) *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. - Infratest Medienforschung (1978) *Kommunikationsverhalten und Buch*. München: Bertelsmann Stiftung (unveröffentlicht). - Iser, W. (1976) *Der Akt des Lesens*. München. - Larcher, D. & Spiess, Chr. (Hg.) (1980) *Lesebilder*. Reinbek bei Hamburg. - Messner, R. (1992) Die Bedeutung der Privatlektüre Jugendlicher und die Begrenzungen des Deutschunterrichts. In: *schulbibliothek aktuell 2/92*, 79-89. Berlin. - Messner, R. & Rosebrock, C. (1987) Ein Refugium für das Unerledigte. In: Buttgeriet, M. (Hg.) *Lebenslauf und Biografie*, 155-196. Kassel: Wiss. Zentrum I, Werkstattberichte 18. - Morlang, W. (Hg.) (1986) *John Cowper Powys: 100 Beste Bücher. Ein Gespräch*, 107-166. Zürich: Amman. - Muschg, A. (1984) Sprachkultur und Literatur. In: *Akzente 3/84*, 193-205. - Pleticha, H. (1978) *Lese-Erlebnisse 2*. Frankfurt am Main. - Rosebrock, C. (1991) Thesen zur adoleszenten Lust am Text. In: *Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung 1/91*, 21-26. Universität Frankfurt am Main. - Rupp, G. (1989) Lesen: Aussteigen - Aufsteigen. In: *Literatur für Leser 1/89*, 11-21. - Schmutzler-Braun, B. & Schreiner-Berg, A. (1983) "Ab und an mal 'n Buch - warum nicht". Frankfurt am Main: dipa-Verlag. - Schober, O. (1988) Selbstvergewisserung durch Lesen und Schreiben. In: Spanhel, D. (Hg.) *Curriculum vitae*, 135-146. Essen: Neue Deutsche Schule. - Schön, E. (1987) *Der Verlust der Sinnlichkeit: oder Die Verwandlungen des Lesers*. Stuttgart. - Schön, E. (1990a) Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. In: *SPIEL 2/90*, 229-276. Frankfurt am Main. - Schön, E. (1990b) Die Leser erzählen lassen. In: Frühwald, W. u. a. (Hg.) *Int. Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 15*, 2/90, 193-201. - Schön, E. (1991) Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: BMBW (Hg.) *In Sachen Lesekultur*, 116-137. Bonn. - Schön, E. (1993) *Lese-Autobiographien (Auswahl)*. Konstanz (unveröffentlicht). - Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hg.) (1988) *Leselandschaft Schweiz*. Zürich. - Winograd, E. & Neisser, U. (1993) *Affect and Accuracy in Recall*. Cambridge Univ. Press.

Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen

Heinz Wyss

Mit den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" beschreibt die vom Vorstand der EDK eingesetzte Arbeitsgruppe die kennzeichnenden Merkmale und das Anforderungsprofil einer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die sich auf der Tertiärstufe dem Fachhochschulbereich zuordnet und sich zugleich durch ihren eigenen Status von ihm abhebt. Unter der Leitung des Präsidenten des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK, Prof. Dr. Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts Basel, hat die Arbeitsgruppe aufgrund der "Thesen zu den Fachhochschulen", die die EDK am 18.2.1993 verabschiedet hatte, und in der Abgrenzung zu ihnen das Leitbild einer Pädagogischen Hochschule entwickelt. Eine Lehrerbildung, die Hochschulstatus hat, nähert sich einer universitären Ausbildung im Rahmen einer Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Sie hebt sich jedoch in ihrer Ausrichtung auf das Berufsfeld der Lehrkräfte aller Stufen und durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie durch eine Didaktik, die im Berufsfeldbezug die anwendungsbezogene Forschung mit der Ausbildung verbindet, merkmalshaft von der Universität ab und ordnet sich als eigenständige Institution dem Fachhochschulbereich zu. Weiterführende Entwicklungen, die zu einer Angliederung der Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten oder gar zur fakultären Eingliederung in sie führen könnten, wollen die "Thesen" indessen nicht verbauen. Umgekehrt stehen sie sich auch nicht als verbindliche Norm, die alle Kantone mit derzeit noch seminaristischen Lehrerbildungsinstitutionen verpflichten könnte und wollte, die Ausbildung ihrer Lehrkräfte den Standards einer Pädagogischen Hochschule anzupassen.

Das Leitbild beschreibt einen ganzheitlich konzipierten, theoretisch anfordernden und zugleich schulnahen Studiengang angehender Lehrerinnen und Lehrer. Nicht alle werden dieses anspruchsvolle Ausbildungskonzept gleich werten, und nicht ohne Schwierigkeiten wird sich die Zielvorstellung umsetzen lassen. Die Probleme und Dilemmas, die sich mit der "Akademisierung" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen und die wir u.a. an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wahrnehmen, sind nicht zu übersehen. Mit ihnen haben wir uns auseinanderzusetzen, sofern wir Fehlentwicklungen nicht nachvollziehen wollen.

Darum will die Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung" den Stellungnahmen zu den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" in kommenden Heften Raum geben und den Prozess der Umsetzung des Leitbildes in die Alltagswirklichkeit der Lehrerbildung aufmerksam und kritisch begleiten, auch wenn sie meint, die anstehenden Innovationen weisen in die richtige Richtung.

Ein zukunftsweisender Planungsauftrag

Am 10. Dezember 1992 hat der Vorstand der EDK eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag eingesetzt, innerhalb einer Frist von sechs Monaten ein Leitbild der Pädagogischen Hochschule zu entwickeln und die Rahmenbedingungen festzulegen, die zu beachten sind, wenn bestehende Lehrerbildungsinstitutionen zu Pädagogischen Hochschulen ausgestaltet werden (vgl. BzL 1/1993, S. 57-59).

Diesem Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren an die Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschule" kommt eine Signalbedeutung zu. Da ist die Rede davon, dass Grundsatzfragen der Lehrerbildung trotz ihres bald 200jährigen Bestehens in der Schweiz nie ausdiskutiert worden seien, insbesondere die Fragen, die sich an die Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe richten.

Die Arbeitsgruppe hatte Grundlagen zu erarbeiten, die dazu dienen, *"den Kantonen und Regionen Möglichkeiten aufzuzeigen, wenn sie ihre Lehrbildungsstrukturen in Pädagogische Hochschulen überführen."*

Aufgrund einer vertieften Auseinandersetzung mit inhaltlichen und strukturellen Aspekten der Lehrerbildung hatte sie ein Modell der professionellen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen zu entwerfen: das Leitbild einer Lehrerbildung, die sich insgesamt dem tertiären Bereich zuordnet und die als Erwachsenenbildung auf Hochschulebene eine breitgefächerte, ausgewogene und anspruchsvolle Allgemeinbildung voraussetzt, in der Regel eine anerkannte, zum allgemeinen Universitätszugang berechtigende Maturität.

Nicht die Frage, *ob* diese Umgestaltung der Lehrerbildung wünschenswert und anzustreben sei oder nicht, steht zur Diskussion, sondern *wie* der vorgezeichnete Wandel erfolgen soll:

"Die Frage des Status der Lehrbildungsgänge im Rahmen der tertiären Stufe bedarf ... einer dringlichen Klärung. Die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen wird somit unumgänglich, zum einen im Hinblick auf Europa, zum andern in Berücksichtigung von gleichwertigen Ausbildungen ausserhalb der Lehrerbildung, welche in Fachhochschulen angeboten werden."

(Mandat der Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschule" vom 10. 12. 1992).

Was hat die Entwicklung eines Modells der Pädagogischen Hochschule veranlasst?

Der soziokulturelle Wandel

Vieles hat sich in unserer Umwelt in den letzten Jahren verändert. Wir wissen um die Umwertung aller Werte, um den Wandel der Familienstrukturen, um die zunehmende Multikulturalität der Gesellschaft, um die Wirkkraft neuer Technologien, so etwa im Bereiche der Datenverarbeitung und der Kommunikation, um die mit der Verknappung der Arbeitsplätze und der Verkürzung der Arbeitszeiten neu erwachsenden Bildungsbedürfnisse, um die sich verändernde Lebenswirklichkeit und um die Probleme, die sich in unserer Zeit im Hinblick auf die Zukunft der Natur und den Fortbestand der Menschheit stellen.

All das wirkt verändernd auf die Schule ein und verlangt von den Unterrichtenden neue und anforderndere Qualifikationen. Die Schule ist im Begriff, eine Lernkultur zu entwickeln, die Abstand nimmt von einem einseitig fachlichen Instruktionslernen. An die Stelle des bisherigen fachgebundenen Lernens, das sich an Wissensergebnissen und am Fertigkeitserwerb orientiert hat, treten problembezogene, themenzentrierte, prozesshafte und projektorientierte Lehr- und Lernvorgänge.

Im Zusammenhang mit diesem neuartigen Bildungsverständnis hat sich das Rollenbild des Lehrers/der Lehrerin tiefgreifend gewandelt, und mit ihm verändert sich auch die Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren sich heutzutage weniger als Wissensvermittler. Sie werden zu Anregern und Gestaltern von Lernprozessen und verstehen sich aufgrund dieser didaktischen Neuausrichtung der Schule als Lernhelfer und

-helferinnen. Nach wie vor sollen sie befähigt sein, zu lehren: befähigt, zielentsprechend, auftragsbezogen, situationsgerecht Unterricht begründbar zu planen, durchzuführen und reflektierend auszuwerten. Vermehrt stellt sich neben dem Klassenunterricht jedoch die Aufgabe des Individualisierens, des inneren Differenzierens, des Beraters und insbesondere, abgerückt von der einstigen Vereinzelung der Lehrenden in ihrem je eigenen, für andere unzugänglichen beruflichen Aufgabenfeld, die des Kooperierens mit andern.

Erneuerungen im Bildungswesen

Die Entwicklung eines neuen Modells der Lehrerbildung ist veranlasst durch

- die bevorstehende Schaffung von *Fachhochschulen*, die es notwendig macht, die Lehrerbildung im gestuften Bildungswesen neu zu situieren bzw. sie den auf die Fachhochschulebene angehobenen Berufsausbildungen technischer, kaufmännischer, paramedizinischer, sozialer und musisch-gestalterischer Richtung mindestens gleichzustellen (vgl. die Thesen der EDK vom 18.2.1993 zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten sowie den Entwurf des Bundesgesetzes über die Fachhochschulen vom 5.5.1993);
- die im Interesse einer erhöhten beruflichen Freizügigkeit der Lehrpersonen anzustrebende *gesamtschweizerische Anerkennung der kantonalen Diplome*, die einen vergleichbaren Standard aller Grundausbildungen hinsichtlich der Zugangsbedingungen, der Dauer und des Anspruchsniveaus voraussetzt (vgl. die diesbezügliche Vereinbarung der EDK vom 18.2.1993);
- die anstehende *Revision der Verordnung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen*, die durch die Individualisierung der Ausbildungsprofile und durch den Einbezug von Lernbereichen, die für das Profil einer Allgemeinbildung im Rahmen der seminaristischen Lehrerbildung kennzeichnend sind, die Möglichkeit der Umgestaltung der Unterseminare zu Maturitätsschulen schafft;
- die *Professionalisierung* der Grundausbildung, der Berufseinführung und der Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer durch eine qualifizierte wissenschaftsgestützte und zugleich handlungsorientierte Ausbildung, die den gleichwertigen, gleichermassen anfordernden Grundauftrag der Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen ernst nimmt und bestehende Hierarchien durch eine Ausbildung aller Lehrpersonen auf gleicher Ebene verringert;
- das Erfordernis, angesichts der zunehmenden europäischen Vernetzung der Wirtschaft und der erhöhten Freizügigkeit im beruflichen Einsatz der Lehrpersonen die Strukturen der Lehrerbildung in der Schweiz den in der *europäischen Staatengemeinschaft geltenden Normen und den Voraussetzungen zur Diplomanerkennung* anzugleichen (vgl. BzL 1/1993, S. 7-34: Lehrerbildung im europäischen Vergleich).

Ein Leitbild, das Entwicklungen anregt, sie jedoch nicht erzwingt

Die vom Vorstand der EDK eingesetzte Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschule" legt das Ergebnis der in kurzer Frist geleisteten konzeptuellen Arbeit in Form kommen-

tierter Leitsätze vor. Die im EDK-Dossier 24¹ publizierten *Thesen* wollen dreierlei erwirken:

- Sie zeichnen in konkreter Weise das Leitbild der Pädagogischen Hochschule und umschreiben, welche Anforderungen zu beachten sind, wenn sie Institution der Lehrerbildung sein soll. Die Aufzeichnung der Kriterien ermöglicht eine "*sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion*".
- Die Thesen definieren im Hinblick auf die Entwicklung kantonsübergreifender und gesamtschweizerischer Konzepte die Bedingungen einer gegenseitigen *Anerkennung der Diplomabschlüsse der Pädagogischen Hochschulen*.
- Sie nennen die Richtwerte bezüglich der *Grösse einer Pädagogischen Hochschule* und schaffen dadurch Voraussetzungen zu einer Planung, die auch im interkantonalen Verbund in Gang zu setzen ist.

Dabei fordern sie *keine Vereinheitlichung der Lehrerbildung im Sinne des vorgegebenen Modells* der Pädagogischen Hochschule, umschreiben jedoch im Sinne eines Orientierungsrahmens die Bedingungen einer Umgestaltung bestehender Lehrerbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen, ihre Qualitätsmerkmale und die Besonderheiten ihrer Studienorganisation.

Die Pädagogische Hochschule als eine tertiäre Institution eigener Prägung zwischen Universität und Fachhochschulen

Mit der *Universität* hat die Pädagogische Hochschule das eine gemeinsam, dass sie sich dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und damit der Objektivität verpflichtet wissen sollte, dem Wissenschaftsethos der selbstkritischen Reflexion und Kontrolle sowie des vernunftgelenkten, intersubjektiv überprüfbaren Handelns.

In der hochschuldidaktischen Gestaltung der Studiengänge denkt sich die Arbeitsgruppe die Pädagogische Hochschule durchaus *universitär*. Sie hätte sich an einem "klinischen" Lehr- und Lernmodell zu orientieren, was bedeutet, dass sich grundlegende wissenschaftliche Einsichten im praktischen Handeln am exemplarischen Fall gewinnen lassen müssten, wie dies im Studium der Medizin üblich ist. Die Pädagogische Hochschule hätte zudem ihrem Forschungsauftrag so nachzukommen, wie dies die Medizin tut, die ihre Forschung neben der reinen Grundlagenforschung im Anwendungsbezug auch auf konkrete Problemstellungen ausrichtet.

Das bedeutet freilich nicht, dass die Pädagogische Hochschule in ihrer Didaktik das Zerrbild eines akademischen Wissenschafts- und Vorlesungsbetriebs reproduziert. An der Pädagogischen Hochschule, dem Ort der Vermittlung didaktischer Kompetenzen, arbeiten die Studierenden in überschaubaren Gruppen. In der ganzheitlichen, ebenso wissenschaftsbezogenen wie ästhetischen und praktischen Bildung der angehenden Lehrpersonen gilt es, im Zusammengehen von Denken und Tun, von Lehre und Forschung wissenschaftliche Methoden wie schulbezogene erweiterte Lehr- und Lernformen zu praktizieren und so im Berufsbezug einen erwachsenengemässen Ausbildungsstil zu pflegen, der das Selbststudium wie die Diskursfähigkeit und die Teamar-

¹ Die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (Dossier 24) sind beim Sekretariat der EDK (Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, ab 1.4.1994 Zähringerstrasse 21, 3012 Bern) zum Preis von Fr. 10.-- zu beziehen.

beit fördert und den Studierenden so ein differenziertes Repertoire an Sozialformen erschliesst.

Grundsätzlich unterscheidet sich die Pädagogische Hochschule von der Universität dadurch, dass sie sich eindeutiger und gezielter auf eine spezifische Berufstätigkeit ausrichtet, als dies die fakultären Studiengänge tun, soweit sie nicht zu Berufen wie denen der Fürsprecher, der Notare, der Mediziner und Pharmazeuten u.a. führen. Darum ist denn auch die an der Pädagogischen Hochschule im Verbund mit der Ausbildung praktizierte Forschung im besonderen auf das Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer und die aus der Berufstätigkeit hervorgehenden Probleme ausgerichtet. Sie ist also nicht eine Forschung per se, sondern orientiert sich im Hinblick auf den Erwerb professioneller Qualifikationen am didaktischen Prinzip des *"forschenden Lernens"* und des *"Lernens des Forschens"* (S. 24), was soviel heisst wie: *"Wissenschaftliche Argumente selber kritisch beurteilen können"* (S. 8); wissenschaftliche Methoden des Erkenntnisgewinns anwenden und Forschungsprozesse evaluieren können und dadurch als Schulpraktiker ein unverkrampftes, *"aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhältnis gegenüber der Bildungsforschung entwickeln"* (S. 23); *"Probleme des Schulalltags erkennen, formulieren und lösen können"* (S. 13).

Mit den Fachhochschulen hat die PH die Aufgabe gemein, wie sie in Art. 2 des Entwurfs des Bundesgesetzes über die FHS umschrieben ist: *"Die FHS bereiten durch praxisorientierte Ausbildung auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Sie stellen die Weiterbildung sicher. Sie führen anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch ..."*. Dasselbe gilt für ihre Stellung (Art 3: *"FHS sind Ausbildungsstätten auf Hochschulstufe"*) und ihre Ziele (Art 9: *"Die FHS befähigen die Studierenden (a) in ihrer beruflichen Tätigkeit selbständig Methoden zur Problemlösung zu entwickeln und anzuwenden; (b) die berufliche Tätigkeit nach dem jeweiligen Stand der Wissenschaft auszuüben; (c) fächerübergreifend zu denken."* Gleich muss auch die Studiendauer sein (Art. 12: *"In der Regel dauert das Vollzeitstudium drei Jahre ..."*).

Anders als an den FHS und anspruchsvoller ist indessen der Zugang zu den PH zu regeln. Während *"Inhaber einer eidgenössisch anerkannten Berufsmaturität grundsätzlich prüfungsfrei in das erste Semester der entsprechenden Studienrichtung einer FHS aufgenommen"* werden (Art. 10), setzt die Zulassung zur PH in der Regel eine Maturität, die zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt, voraus, wobei gleichwertige Abschlüsse der Sekundarstufe II ebenfalls anerkannt werden können, von Inhabern einer Berufsmaturität und von Absolventen einer Diplommittelschule ist vor ihrer Aufnahme in die PH eine mindestens einjährige Zusatzausbildung zu fordern. Für Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung sind individuelle Sonderlösungen zu suchen (vgl. u.a. die Universitätszulassung ohne Maturität in Genf). Zudem ist im Unterschied zu den FHS an den PH die Möglichkeit gegeben, berufliche Eignungsabklärungen und Befähigungsprüfungen im musischen, manuell-praktischen und sportlichen Bereich anzuordnen.

Lehrerinnen und Lehrer dürfen nicht auf niedrigerem Niveau ausgebildet sein als Studierende technischer, kaufmännischer, sozialer, paramedizinischer und musischer Richtung

Analog zur beruflichen Ausbildung in den genannten Bereichen ist die wissenschaftlich fundierte, zu reflektiertem Handeln befähigende Ausbildung der Lehrkräfte eine Aufgabe der Professionalisierung Erwachsener. Sofern sich die Lehrerausbildung im Vergleich zu den anderen gehobenen Berufsausbildungen nicht ins Abseits versetzt sehen will und wenn die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsrolle nicht abgewertet werden

sollen, hat sich ihre Ausbildung den Standards anderer höherer Berufsbildungsgänge anzupassen.

Das Erfordernis der sozialen Gleichstellung aufgrund vergleichbarer beruflicher Kompetenzen ist freilich nicht der eigentliche Anlass zur Anhebung und Neugestaltung der Lehrerbildung. Vielmehr sind es die gesteigerten Ansprüche an Unterricht und Erziehung in einer gesellschaftlichen Umwelt, die in ihrem Wandel von der Lehrerschaft weit mehr und anderes an Handlungskompetenzen verlangt, als dies früher unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen in einem einseitig auf Wissens- und Fertigkeitenvermittlung ausgerichteten Lehrgang der Fall war.

Aufbau des Berichts und Übersicht über die Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen

Die 23 Thesen gliedern sich in 4 Bereiche : Sie machen in Form kommentierter Leitsätze Aussagen zu:

1. Auftrag, Struktur und Rechtsform der Pädagogischen Hochschulen

- These 1: Aufgaben der PH
- These 2: Hochschulebene: Gleichwertigkeit von Uni, PH und FHS
- These 3: Organisationsformen
- These 4: PH im interkantonalen Verbund
- These 5: Rechtsgrundlagen
- These 6: Selbständigkeit der PH

2. Ausbildungsqualität und Studienorganisation

- These 7: Anforderung an die Ausbildungsqualität
- These 8: Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung
- These 9: Didaktische Qualität der Ausbildung: Lernkultur
- These 10: Wechselbezug zwischen Forschung und Lehre, Theorie und Praxis
- These 11: Aesthetische, musische, künstlerische Dimension
- These 12: Gleichwertigkeit der Fächer und Stufen
- These 13: Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder

3. Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede

- These 14: Vorbildung: Maturität, allgemeiner Hochschulzugang
- These 15: Maturitätsergänzende Fachkurse (kompensatorischer Fachunterricht bei nicht ausreichender Vorbildung u.a. im handwerklich-musisch-sportlichen Bereich)
- These 16: Zugang ohne Maturität: Ergänzung der Vorbildung
- These 17: Sonderregelung für Berufsleute mit mehrjähriger Praxis
- These 18: Dauer der Ausbildung: mindestens 3 Jahre nach 12 Schuljahren; *"bei einer vierjährigen, das 13. Schuljahr mitumfassenden Vorbildung auf der Sekundarstufe II, die Teile der Berufsbildung im Umfang mindestens eines Jahres in den Ausbildungsgang integriert hat"*, ein Jahr weniger, d.h. mindestens 2 Jahre

4. Koordination und Kooperation

- These 19: Kantone selbständig oder im Verbund
- These 20: Zentrale Leitung bei Verbundsystemen

- These 21: Kritische Grösse der PH zur Sicherstellung des Forschungsauftrages und der Ausbildungsqualität
- These 22: Regionale Zusammenarbeit: Koordinationsorgan bei arbeitsteiligen Lösungen
- These 23: Koordinationsorgan der EDK

Konkretisierung der modellkennzeichnenden Thesen

Die Thesen finden eine Ergänzung in zwei Anhängen :

Der erste konkretisiert die Thesen 7-13 und verdeutlicht die Prinzipien der wissenschaftlichen Grundhaltung, der didaktischen Ausbildungsqualität, des Forschungsbezuges und der Vernetzung der Ausbildungsfelder und der Stufen (durch Erfahrungen auf angrenzenden Schulstufen).

Voraussetzung zur Anerkennung der Diplome

Der zweite befasst sich mit Fragen der Überführung nichtuniversitärer resp. nicht der Tertiärstufe zugehöriger Lehrerbildungsinstitutionen in PH. Wo die politische Willensbildung in den einzelnen Kantonen und die ausreichende Zahl der Studierenden die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen ermöglicht (als selbständige kantonale oder im Verbund interkantonal organisierte PH oder als selbständige Institute einer Universität angegliedert), ist mit einem Zeitbedarf von 4-6 Jahren für die Realisierung der qualitativen und strukturellen Umgestaltung zu rechnen. Nicht alle Kantone werden diesen Prozess vollziehen können und wollen. Der Entscheid liegt bei ihnen. Immerhin ist damit zu rechnen, dass die *interkantonale Anerkennung der Lehrerdiplo-me* einen gehobenen Ausbildungsstandard voraussetzen wird. Deshalb vermerkt der Bericht bei aller Respektierung der Eigenständigkeit der Kantone in der Gestaltung ihrer Lehrerbildung, dass es *"unumgänglich sein wird, einen bestimmten Zeitpunkt festzulegen, von dem an nur noch die höheren Ausbildungsstandards Grundlage für die Anerkennung von Lehrdiplomen sind"* (S. 30).

Wissenschaftliche Bildung: Die Behauptung der Universität für die Schule

Eine Duplik auf Rudolf Künzli

Jürgen Oelkers

Die Duplik thematisiert drei Diskussionszusammenhänge, von denen angenommen wird, dass sie die künftige Auseinandersetzung um Schulreform und Lehrerbildung bestimmen werden, (i) die strategische wie semantische Rolle der Reformpädagogik, (ii) die schulisch notwendige und zulässige Theorie der Bildung sowie (iii) den Zusammenhang von Bildungspolitik und Universitätsreform. In allen drei Bereichen wird für eine Reformstrategie plädiert, die vom Lernen der Schule ausgeht und insofern realistisch ist.

Mein Aufsatz "Universität und Lehrerbildung" (Oelkers 1992) hat offenbar durch seine Einleitung provoziert¹. Diese Einleitung hat freilich Rudolf Künzli zu einer bemerkenswert gründlichen und kritischen Analyse des Textes veranlasst. Jeder Autor kann nur froh darüber sein, kompetente Kritiker zu finden, die sich der Mühe unterziehen, hinter den Argumenten die entscheidende Gleichung zu suchen, die nämlich von Erkenntnissen und Irrtümern. Ich bin nicht sicher, ob meine kleine Arbeit, die zugegeben recht ortsgebunden formuliert ist, diesen Scharfsinn verdient hat. Oder anders, ich würde mich freuen, Rudolf Künzli zum regelmässigen Kritiker zu gewinnen.

Unabhängig von der für mich angenehmen *Courtoisie*: Meine Einleitung hat einen typischen Reformtext verwendet, um eine Problemeröffnung zu erhalten, die aktuell ist und zugleich historisch anschlussfähig. Nun hätte ich mich dafür auch gleich entschuldigen sollen, denn natürlich liest kein Autor gerne, wenn man bestimmte Sätze kontextunabhängig verwendet. Meine Strategie war einfach, und sie erschien mir zulässig, Leitsätze aus Reformempfehlungen auf ihre argumentative wie praktische Konsequenz hin zu untersuchen. Das hätte auch mit anderen Texten geschehen können. Es ging also nicht so sehr *gegen* eine bestimmte Autorengruppe (das hätte sicher mehr bedeutet, als nur eine Problemeröffnung zu finden), sondern darum, typische Sätze und damit verbundene Postulate zu finden und einzusetzen. Sollte damit aber die Empfindlichkeit eines Autors berührt worden sein, so wäre die Lehre daraus, in Zukunft den Sinn der Inanspruchnahme deutlicher herauszustellen. Soviel lerne ich aus dem *Stil* der Replik.

Inhaltlich wendet Rudolf Künzli drei Dinge ein, auf die ich in der gebotenen Kürze antworten will. Die Kritik umfasst andere Aspekte mehr, aber diese drei Einwände scheinen mir ebenso zentral wie für die Diskussion weiterführend zu sein: die künftige Rolle der *Reformpädagogik*, die schulisch notwendige und zulässige *Theorie der Bildung* sowie die bildungspolitischen *Rahmenentscheidungen der Zukunft*.

¹ Alberto Schneebelis (1993) Frage nach den "Schlussfolgerungen für die praktischen und konzeptionellen Aspekte der Lehrerbildung" habe ich an anderen Stellen (Oelkers 1993, 1993a) versucht zu beantworten. Ich gehe daher auf seine Kritik hier nicht näher ein.

1. Reformpädagogik und Schulreform

Da wir uns, wie Rudolf Künzli betont, in der Kritik "an einer in manchen Lehrerbildungskreisen gepflegten naiven, unpolitischen und ahistorischen reformpädagogischen Idylle" einig sind (Künzli 1993, S. 63), fällt es mir leicht, den entscheidenden Punkt historisch zu bestimmen. Diese *Idyllik* bestimmt nicht bloss "manche Lehrerbildungskreise" (das auch), sondern prägt - das brauche ich Rudolf Künzli nicht zu sagen - die Metaphorik der pädagogischen Reflexion ebenso wie viele Zielerwartungen und Selbstbeschreibungen der Lehrerverberufung. "Vom Kinde aus" ist ein mächtiger Slogan, der identitätsstiftende Bedeutung hat. Er ist so mächtig, dass daraus ein zugespitzter Gegensatz von "Kind" und "Schule" oder von *Individuum* und *Institution* entstanden ist, der im Zweifelsfalle immer gegen die Institution ausgespielt wird. Insofern war es keineswegs nur Rhetorik (oder Textsortenvermischung), wenn eine Pointe meines Textes lautete, vor "Reform" werde in pädagogischen Kontexten nie *gewarnt*.

Der historische Schub von "Reformpädagogik" seit Beginn des 20. Jahrhunderts hatte in der *Kindorientierung* den entscheidenden Antrieb. Die Unmengen an Literatur, die idyllische Bilder von *Kindern* verwenden, ohne dass konkrete Kinder je befragt worden wären, geben wenigstens mir zu denken, ob man wirklich *beides* kann, die kognitive Richtung einer anspruchsvollen Schule zu unterstützen *und* einer strikten Kindorientierung das Wort zu reden. Das scheint Rudolf Künzli nicht als Gefahr, sondern als entscheidende Möglichkeit zu sehen, wenn er - unter Inanspruchnahme Pestalozzis - ein "lernunterstützendes Lehren" fordert. Da ihn an meinem Text manches irritiert hat, so kann ich an dieser Stelle eine Irritation zurückgeben: Wie kann "eine Kenntnis der Elemente der zu lehrenden Wissenschaften" und ein "diagnostisches Wissen" so verknüpft werden, dass tatsächlich "Störungen und Hemmungen" beseitigt werden, die dem "Lernerfolg, je *individuell* entgegenstehen können?" (Ebd., S. 65; Hervorhebungen J.O.).

Man könnte sich sogar streiten, ob ein solches "diagnostisches Wissen" überhaupt vorliegt oder je entstehen wird; aber meine Irritation entsteht eher aus den typischen Schulsituationen, also schnellen Abläufen, ungleichen Verteilungen, formellen wie informellen Hierarchien, Entscheidungen, die nicht korrigierbar sind und ähnlichem mehr. Ich gestehe, dass ich angesichts solcher Phänomene mit hochgezogenen Hinweisen auf den "elementaren Reflexionsbestand europäischen Bildungsdenkens" nur wenig anfangen kann (Ebd.). Aber es gehört zum historischen Muster der pädagogischen Reflexion, dass Schule immer *so* wahrgenommen wurde, obwohl der Schluss von den schulischen Lehr- und Lernsituationen auf die tatsächliche Bildungsbiographie zumindest schwer zu ziehen ist.

Das *Individuelle* ist bekanntlich das letzte Unteilbare, somit auch das Unbestimmte oder das sich selbst Bestimmende. Im Kontext von Schule wird daraus ein Postulat, bei dem die Paradoxien selten thematisiert werden: Heisst "individuelle Förderung", dass *alle gleich* (etwa in gleicher Verteilung) beachtet werden sollen, richtet sich die "Gleichbehandlung" je nach Individualität (und wäre dann ungleich) oder soll jeder Schüler und jede Schülerin *ohne Vergleich* mit anderen behandelt werden, was dann Schule in der bekannten Form aufheben würde? Wie auch immer, gerade das "Individuelle" scheint mir das *Schwierige* an der Schulreform zu sein, was im übrigen auch für die Individualisierung der Schule selbst gilt.

Es ist aber in pädagogischen Kreisen (und in der grösseren Öffentlichkeit), sehr leicht und mit hoher Zustimmung verbunden, die *Bildung des Menschen* zu fordern, aber dann eben mindestens implizit einen Gegensatz zur profanen Institution Schule in Kauf zu nehmen, von der die ganze Bildungskritik tatsächlich profitiert. Ich vermute nur,

dass damit *nicht zugleich* die Lernprozesse des Systems Schule erfasst werden. Man kann den Gegensatz verlängern, aber das ist lediglich gut für die Kritik (oder die Kritik an Kritikern). Mein Einwand ist daher einfach als Frage nach der Beschränkung dessen anzusehen, was sich international als Schulreform offenbar durchsetzt, die reformpädagogisch *individuelle* Schule, die mit genau den Mustern arbeitet, die auch das Memorandum enthält. Dabei geht es um mehr als nur um Sprachformeln: Können wir Individualisierungsprozesse in ganzer Breite zulassen und dann noch *Schule* halten, also nicht nur Lernhemmnisse beseitigen, sondern Leistungsunterschiede bewerten, Vergleiche zulassen und Selektionsentscheidungen treffen? Genau das kommt in der schönen Tradition von der *Pampaedia* über den *Emile* bis zum Bildungsroman nicht vor oder wird energisch negiert, aus Gründen subjektiven Leidens, aber mit welchen Folgen für die Schule?

Rudolf *Künzli* scheint mit *negativen* Effekten seiner eigenen Reformvorschläge nicht zu rechnen. Ich wäre da sehr viel vorsichtiger: Wir wissen nicht genau, was wir tun, wenn wir starke Reformen präferieren; die "Fehlerfreundlichkeit" der *Reform* wäre aber eine ständig zu artikulierende Grösse. Was kann schief gehen? wäre für mich die skeptische Kernfrage an jede Reform, aber das ist gewiss kein *reformpädagogisches* Gemeingut.

Um nun nicht missverstanden zu werden: Ich stelle meinen Kritiker nicht in diese Ecke, wir sind uns in bestimmten Essentials, etwa des dezidierten Bildungsauftrages der öffentlichen Schule, einig, was dann aber umso mehr die Frage nahelegt, warum der einzige Massstab dafür der individuelle "Lebenslauf" (Ebd.) sein soll und nicht auch das durchschnittliche "Qualifikationsniveau" und hier nicht nur der beruflichen und privaten Kompetenz, sondern der Teilnahme an öffentlichen Geschäften, wie unlängst John *Rawls* (1992) oder auch Lawrence *Cremin* (1990) postuliert haben. Die europäische Reformpädagogik irritiert mich vor allem, weil sie diesen Bezug zur europäischen Aufklärung preisgibt; man könnte aber über den Subjektbezug des Bildungsromans, über *Rousseaus Emile* und natürlich die *Pampaedia* ähnliches sagen, sie sind alle *nicht* am Konzept der *öffentlichen Bildung* orientiert. In der Schweiz ist daraus immerhin die republikanische Schule entstanden, die eben nicht nur "gemessen an kognitiven Wissens- und Könnensstandards hoch erfolgreich" gewesen ist (*Künzli* 1993, S. 64/Anr. 2).

Mir leuchtet immer weniger ein, wo denn das progressive *Surplus* der künftigen Reform liegen soll, wenn wir uns einig sind, dass die Schule *primär* einen kognitiven Gehalt, nämlich eben "Bildung" zu vermitteln habe. Der Witz ist, dass derartige Formen von "Bildung" in den Traditionen des (deutschen) Bildungsdenkens kaum vorkommen. Anton Reiser oder Wilhelm Meister werden *vom Leben* "gebildet", mit dem erwähnten polemischen Reflex gegen die Schule, die sich danach erst zur heutigen Institution entwickelt, ohne die ständige Reformpädagogik wirklich zu beachten.

Das kann man bedauern, aber es gibt eben diesen historischen Stereotyp des unaufhörlichen Bedauerns, der mich irritiert: Die Sprache der Pädagogik ist auf Reformpostulate verpflichtet, doch die tatsächlichen Kausalitäten der Schulentwicklung liegen woanders. Man müsste aber, das gebe ich gerne zu, die historischen Effekte der Verschulung besser kennen, um diese optimistische Version der "öffentlichen Bildung" längerfristig abschätzen zu können. Das Gleiche gilt aber für jede andere Version von Reformpädagogik auch. Wenn wirklich die Effekte in der durchschnittlichen Qualitätssteigerung liegen (Alphabetisierung, Literalisierung etc.), dann ist die entscheidende Zukunftsfrage, wie in einer zunehmend *antischulischen* Lernumwelt dieser Stand gehalten und ausgebaut werden kann. Natürlich kann man nicht von den amerikanischen Schulerfahrungen auf das schweizerische Schulsystem *direkt* zurückschliessen, aber ein interessantes Beispiel ist es eben gerade in diesem Sinne. Wir haben wenig Erfah-

zung mit *Bildungszerfall*, und es fällt naturgemäss der pädagogischen Reflexion schwer, sich hier kausal zu verorten. Gleichwohl muss diese Frage gestellt werden, gerade weil jede Reform immer auch scheitern kann.

2. Bildungstheorie

Sehr einverstanden war ich mit dem Satz: "Verstehen kann man immer weit mehr, als man je selber erfahren kann" (Ebd., S. 69). Darum eben reduziere ich meinen Bildungsbegriff intellektuell und kommunikativ, wie Rudolf Künzli das nennt. Dagegen setzt er die "Praxis der Wissenserzeugung" und mehr noch eine allgemeine Theorie der menschlichen Bildung, die mich nun wiederum an reformpädagogische Optionen erinnert. Die "Praxis der Wissenserzeugung" lässt sich gewiss nicht nur auf die Erfahrungswissenschaften beschränken; ich habe das mehrfach betont, mit dem Ziel, bestimmte Wissensformen von der Schule fernhalten zu können. Die Schule muss nicht alles mögliche und sogar attraktive Wissen vermitteln, zum Beispiel keine Esoterik, obwohl dies gesellschaftlich nachgefragt wird und heute dafür auch schulpädagogische Avantgardisten bereitstehen.

Andererseits ist die Praxis der Wissenschaften, nämlich der hochspezialisierte Umgang mit im Prinzip falliblem Wissen, nicht einfach auf die Schule zu projizieren. Ich halte das für einen Fehler, etwa bestimmter Varianten der Projektmethode, die von der experimentellen Methode zur Erzeugung von Wissensinnovationen auf den Erwerb anfänglicher Verstehenszusammenhänge schliessen. Natürlich habe ich nichts gegen Projekte in der Schule, die aber deutlich Wissensfelder oder Verstehenshorizonte voraussetzen müssen, die erreicht werden sollen, aber nicht im Projekt erzeugt werden können. Verstehen kann man erst nach Initiationen, darum halte ich an diesem Begriff fest, zumal ansonsten, wie Harvey Siegel (1988) in seiner vieldiskutierten These nachdrücklich betont hat, auch *critical thinking* nicht möglich ist. Die Arbeitsschule ist daher kein Königsweg der Schulreform.

Der Streitpunkt zwischen Kerschensteiner und Hugo Gaudig war freilich schon 1911, was unter "Arbeit" pädagogisch zu verstehen sei (Erster Deutscher Kongress 1912). Rudolf Künzli beruft sich auf den Begriff "menschliche Arbeit", ohne dabei offenbar diesen historischen Streit vor Augen zu haben. Er ist gleichwohl aufschlussreich, denn er zeigt exemplarisch, dass sich aus einer allgemeinen Bildungstheorie kein gleichsinniges Konzept der Verschulung ableitet. Oder anders: Beide, Kerschensteiner wie Gaudig, berufen sich auf den Begriff der Arbeit (und so auch der Arbeitsschule) in völlig verschiedener Weise, der eine (Kerschensteiner) im Sinne handwerklicher, der andere (Gaudig) im Sinne von intellektueller (sinnlich-anschaulicher) Tätigkeit. Wie soll man dann aber, wenn schon das hochdifferenz ist, den Schlüsselsatz bei Künzli lesen und auf Schule beziehen: "In der tätigen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, der Welt, baut sich die Person auf"? (Künzli 1993, S. 69).

"Der" Gegenstand ist nicht die Welt, was immer "Welt" sein mag, sie hat viele Gegenstände, vermutlich gibt es auch, folgen wir Nelson Goodman, viele "Welten" und so dann auch, bleiben wir beim Schema Person und Welt, nie nur eine Bildung (oder Erziehung). Was mir aber theoretisch eher anstössig erscheint, ist der Rückgriff auf die klassische Relation von Mensch und Welt überhaupt. Tatsächlich hängt die traditionelle Bildungstheorie daran fest (und davon ab), mit dem Preis, dass genau das eintritt, was Rudolf Künzli mir vorwirft, nämlich eine "subjekt- und zeitvergessene" (Ebd.) Konzeption von Bildung. Die heutige Subjekttheorie hat höchste Schwierigkeiten, tatsächlich die Einheit (Unteilbarkeit) der Person in ihrer Lebenszeit zu denken, denn gerade, wenn man von zeitlich gestreckten Prozessen ausgeht und deren Adressaten im "Sub-

jekt" sucht, kann man nur unabsehbare (und jedenfalls nicht schulisch beherrschbare) Veränderungen - Lernen in der Zeit - in Rechnung stellen.

Hinzu kommt, dass die klassische Bildungstheorie - von *Comenius* über *Rousseau* bis *Dilthey* und die hermeneutische Pädagogik - teleologisch verfasst war. *Dietrich Benner* (1990) hat das damit verbundene Problem am Beispiel *Wilhelm von Humboldts* klar gemacht und uns sozusagen aufgefordert, über eine nicht-teleologische Bildung nachzudenken. Das schwebt mir ähnlich vor, einfach weil ansonsten der Satz, die Person baut sich aus tätiger und gemeinschaftlicher Auseinandersetzung selbst auf, unverständlich und widersprüchlich wäre (*Oelkers* 1986). Ist er so gemeint, wie ich ihn lese, dann verlangt er geradezu ein Abrücken von der Tradition, denn nichts und niemand kann sicherstellen, erst recht keine "innere Natur", wie der Aufbau der Person verläuft und wohn er führt. Mich interessiert, was von der Bildungstheorie bleibt und ob der Rest noch schulpädagogisch verwendungsfähig ist, wenn diese Annahme zutrifft.

Ich bestreite nicht, dass *Personen* lernen, dass sie an *Objekten* und *anderen* Personen lernen und dass *Tätigkeiten* dafür grundlegend sind. Was ich bestreite, ist die schulpädagogisch-lineare Umsetzung dieser Annahmen, den Schluss von einer so gearteten *Bildungstheorie* auf Lehr-Lernsituationen, wie sie für die Schule typisch sind. Zum einen baut sich keine Person nach immanenten Zielen auf, die Aussenerfahrungen gleichsam abrufen können; zum andern ist Lernen nicht zielpunktsicher, nämlich so einzurichten, dass eine bestimmte Person genau das lernt, was sie zum Selbstaufbau braucht. Selbst wenn dies von Bedürfnissen aus, die einer Person (ständig?) eigen sind, beeinflussbar wäre, es ist nicht extern steuerbar. Man bräuchte ein divinatorisches Verstehen, über das - entgegen *Werner Loch* - niemand verfügt. Zumal dann nicht, wenn kein "pädagogischer Bezug" (keine "unmittelbare" Beziehung zwischen wenigen, nicht professionell definierten Personen) besteht. Schulen organisieren Lernprozesse grosser Zahlen mit unvermeidlicher Durchschnittsleistung; die herausgehobene Person wird davon nicht an sich tangiert, eher muss sie sehen, wie und was sie unter diesen Umständen lernen kann. Mehr ist Schule nicht, schon gar nicht die Erfüllung von Glücksansprüchen über ein gelingendes, situatives Erleben hinaus. Schliesslich ist die Person vor allem für sich selbst zuständig.

Das scheint mir im Kern des *schulischen* Problems nicht strittig zu sein, denn auch *Rudolf Künzli* (1993, S. 69) kritisiert die schiere Erlebnisdidaktik (Ebd.). Was ich nicht verstehe, ist der Transfer von der allgemeinen Theorie menschlicher Bildung auf die Schule, wenn diese nicht erlebnispädagogisch definiert wird. Sie hat, darin sind wir einig, kognitive Aufgaben (den Ausdruck weit gefasst), die sich aber über das Konzept der "Tätigkeit" oder "gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand" kaum angemessen erfassen lassen, wenn daraus nicht nur folgen soll, dass Kinder in der Schule aktiv sein müssen und in sozialen Lernkontexten arbeiten. Das ist sicher richtig, aber es wäre auch wahr ohne grosse Bildungstheorie. Andererseits besteht deren Defizit gerade darin, dass man von der Relation "Mensch" und "Welt" nicht zur Angebotsanalyse kommt, denn die didaktischen Konstruktionen ergeben sich nicht daraus, dass man weiss oder annimmt, wie die Person sich aufbaut.

Daher fühle ich mich nicht getroffen, wenn meine Konzeption in den "kulturellen Ideenhimmel" gehoben wird (Ebd., S. 70). Hier muss eine Missdeutung vorliegen, denn was ich unter didaktischem Wissen und Können verstehe, hat nichts mit platonischen Ideen zu tun, sondern beschreibt den Transfer vom Produzenten des Wissens zum Adressaten der Bildung, nur dass ich dabei weder von *einem* Subjektmodell (oder *einer* Theorie der Persönlichkeitsentwicklung) ausgehe, noch ein irgendwie zeitloses Wissen annehme. Hier muss das *allgemeine* Bild des Gegners (nicht meines) eine Rolle gespielt haben. Es käme demgegenüber darauf an, die empirischen Prozesse der Wissensvermittlung (Produktion und didaktische Übersetzung) besser zu beschreiben

und in ihrer Dynamik besser zu erkennen. Das wäre für mich dann viel eher eine schulnahe Bildungstheorie, die nicht von Konzepten "der" Person ausgeht, sondern mit Wahrscheinlichkeiten, graduellen Erfolgsquoten, Vergessensraten und ähnlichem rechnet.

Das führt zu einer "verengten Vorstellung Schule auf Instruktion und Unterricht" (Ebd., S. 71) insofern, als tatsächlich die Sachen die Bildung ausmachen. Emphasen des "Subjekts" sind theoretisch wie praktisch kaum einlösbar und führen letztlich nur zu Überforderungen, wie schon im alten Konzept der "Begegnung" und des "Dialogs". Ich glaube daher nicht, dass auf den "kulturellen Paradigmenwechsel" eine Theorie der Schule antworten muss (und kann), die "die Grenzen zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht neu vermisst und bestimmt" (Ebd.) und dabei primär von den beteiligten *Subjekten* (aber nicht einmal von *Lehrern* und *Schülern*) ausgeht. Die "letzte Frage" ist *keine* sokratische. Sie lautet nicht, wie und wo lernt *einer* sowas, sondern wie und wo lernt *einer sowas*, nämlich eine bestimmte Sache, von der wir beide nicht wissen können, ob eine Person damit glücklich wird oder nicht, ob sie ihre Bildung im Lebenslauf befördert oder behindert und ob sie sich langfristig als nützlich erweist oder nicht.

Irgendwie steht hinter den klassischen Bildungstheorien aber auch anderes als nur ein Konzept der menschlichen Arbeit. Gemeint ist weder Lohnarbeit noch Wissensproduktion, sondern Tätigkeit und Auseinandersetzung. Dies ist, die Ausdrücke genügend weit gefasst, durchaus vereinbar mit dem, was mir vorschwebt, ausgenommen, dass ich auf den protestantischen Innenraum, die Seele "in" der Person verzichte, mit dem Argument, *nicht* dass es sie nicht gibt, sondern dass sie *frei und unerreichbar* ist. Bildung ist gerade nicht die Verfügung über ihre eigene Verarbeitung. Schule ist für mich ein Bildungsangebot, das dann ersetzt werden kann, wenn bessere Alternativen für den Zweck, die Versorgung der Gesellschaft mit Wissen und Können auf nicht-trivialen Niveaus, zur Verfügung stehen. Ich glaube freilich nicht, dass dies in absehbarer Zeit der Fall sein wird. Die Schule bleibt uns erhalten. Darum lohnt der Streit.

3. Bildungspolitik und Universitätsreform

Das Irritierende an den typischen bildungspolitischen Diskussionen ist die Verengung auf ein einfaches Pro und Contra. Insofern stimme ich Rudolf *Künzli* voll zu, wenn er sagt, es gäbe nie nur *eine* Option (Ebd. S. 64/Anm. 2) für Schulreform. Freilich muss man hinzufügen, dass es dann auch schwierig ist, für die *richtige* zu votieren, gerade wenn man Expertenstatus erhält. Eine "demokratische und plurale, eine mobile und sich dauernd beschleunigende Gesellschaft" (Ebd.) hat die unangenehme Eigenheit, alte Verschulungsformen als überholt aussehen zu lassen, während neue Formen einen dauernden Probiertatus erhalten würden, nähme man die Beschreibung der Gesellschaft ernst. Daraus könnte man nun auch ganz andere Schlüsse ziehen als das Memorandum der NWEDK, denn wieso folgt daraus ein Plädoyer für *Schulstufen* (statt den alten *Schultypen*), wenn die genannten Tendenzen eher den gesamten Modus der Verschulung in Frage stellen?

Gestufte Schulen sind immer noch und vor allem *Schulen*, genauer: staatliche Institutionen, die wenigstens im europäischen Lernumfeld, auf das sich Rudolf *Künzli* (Ebd.) bezieht, kaum sehr weit demokratisiert sind, schon bei der Frage der Multikulturalität keine Pluralität mehr zulassen, eher starr als mobil sind und sich jedenfalls weit weniger beschleunigen als die Gesellschaft in bestimmten Bereichen. Nimmt man wirklich diese Bereiche zum Massstab oder gar zur Zielgrösse für die Schulen der Zukunft, dann läge eher der Schluss nahe, es mit den Reformen sein zu lassen.

Dies gilt umso mehr, als die *Eigendynamik* der Schulentwicklung und ganz andere Formen der *Nachfrage*, als sie die klassische Bildungstheorie unterstellt, in Rechnung gestellt werden müssen (Helberger & Palamidis 1992). Es tönt gut, wenn vom "Bildungsstand" und "Qualifikationsniveau" im europäischen Umfeld die Rede ist (Künzli 1993, S. 64/Anm. 2), aber genauso müssten die *Verlierer* der Reform bezeichnet, die Schwächen der neuen Schule analysiert und die *tatsächlichen* Gründe für deren Akzeptanz genannt werden. Ich würde gerne lesen, wie sich die bildungstheoretische Begründung der Schule mit der Tatsache verträgt, dass sie vor allem wegen ihrer *Abschlüsse* nachgefragt wird. Und mich interessiert gerade bildungspolitisch, wie sich die Schule verhält, wenn sie auf erhöhte Nachfragen allein der *höchsten* Abschlüsse reagieren muss. Das Stufenkonzept antwortet darauf in aller Regel mit freundlichen Erwartungen, etwa solchen der Durchlässigkeit oder der Förderung, während Missbrauch des Systems oder die Ausnutzung seiner Dynamik nicht unterstellt wird. Mich interessiert *diese* Dialektik, die sich aber im Dual von Mensch und Welt schlicht nicht erfassen lässt. Im *Emile* - aber es geht hier eben auch *nur* um die eine Person in der *einen* Welt - ist Missbrauch ausgeschlossen, weil Gesellschaft nicht vorkommt. Wer aber vom Wandel der Gesellschaft ausgeht, hat genau dieses Problem.

Unterhalb dieser Reizschwelle halte ich es auch für vernünftig, mit Versuchen zu leben, die nicht von vornherein *einer* Option recht geben. Das nötigte zu einem Dogmatismus, den man in der groben Semantik der Bildungspolitik oft findet, der sich aber immer mehr als der eigentliche Risikofaktor der Schulentwicklung herausstellt. Wenn es nicht das eine "beste System" gibt, wenn zugleich die "alte" Schule nicht jene Einheit war, als die sie ihre Karikatur darstellt, wenn weiterhin das Neue nicht Top:Down erzeugt werden kann, dann bleibt nur die geduldige Praxis des Ausprobierens, deren Hauptproblem sein wird, mit ungeduldigen Erwartungen auskommen zu müssen. Daraus ergibt sich eine Paradoxie: Schulen sind gesellschaftlich zu wichtig geworden, vor allem wegen ihrer Abschlüsse, um sich *autonom* entwickeln zu können, aber sie können sich nur dann verbessern, wenn sie genau diese Vorgabe erhalten. Bildungspolitik sollte diesen Zusammenhang betonen, sonst erweckt sie jene Illusionen, die die Praxis zerstören muss.

Bleibt die Frage der Lehrerbildung, der eigentliche Anlass der Auseinandersetzung. In meinem Text habe ich vor allem darauf hingewiesen, dass die Frage, *ob* die Universität der "richtige Ort" für die Lehrerbildung sei, mit der historischen Tatsache konfrontiert werden muss, *dass* sie der Ort vor allem von akademischen Berufsausbildungen immer gewesen ist. Damit wollte ich auf die eigenartige Singularität der Diskussionen um *Lehrerbildung* hinweisen, denn es wird nie bezweifelt, dass Universitäten Juristen, Mediziner und Theologen ausbilden müssen, also akademische Berufe, zu denen man europaweit in aller Regel auch die Lehrer zählt. Ihre Ausbildung ist deswegen so umstritten, weil der Berufsstand uneinheitlich ist, nur ein geringer Teil traditionell an der Universität vertreten war und die Profession der Volksschullehrer immer Extraforderungen mit ihrer Universitätsintegration verbunden hat.

Tatsächlich ist aber die Lehrerbildung nicht, wie Rudolf Künzli erwartet, "*die universitäre Reformkraft*" (Ebd., S. 73). Vor allem an dieser Selbstüberschätzung hat die Universitätsintegration der Lehrerbildung in Deutschland gelitten, die sich nie als normale akademische Professionsschulung hat verstehen können, vor allem, wie ich vermute, weil sie sich *nicht* auf universitäre Lernbedingungen (Forschen und Wissen) hat einlassen wollen. Zugespitzt gesagt, der dauernde Praxisbezug definierte eine Engführung der Ausbildung in den Erziehungswissenschaften, stimulierte technologische Erwartungen, die diese Wissenschaften nicht erfüllen können. Ihre analytische Potenz wurde dabei ebensowenig genutzt wie ihre historischen Erfahrungen.

Wenn dieser Weg *nicht* gewählt und trotzdem einer Universitätsintegration das Wort geredet werden soll, dann müssen besondere Lösungen gefunden werden. Ich habe dies an anderer Stelle dargelegt (Oelkers 1993) und fasse hier nur die Hauptpunkte zusammen: Die Lehrerausbildung darf sich nicht länger auf die *Erstausbildung* konzentrieren; erweitert man die Ausbildung auf eine gestufte Qualifikation *nach* Berufseintritt hin, lassen sich vermutlich viele der angeblich so zentralen Probleme entspannen. Freilich zeigt das deutsche Beispiel, dass und wie Angebot und Nachfrage ständig evaluiert werden müssen, dass die Zuständigkeit neu zu verteilen wäre und Qualitätskontrollen (auch im Vergleich) unabdingbar sind.

Man muss aber nicht *alles vorher* studieren, seit *Herbart* bekanntlich die Crux der Ausbildung. Vielmehr dient das Studium der fachlichen Initiation in den späteren Beruf und sein Umfeld, möglichst gesteuert durch dessen Probleme und nicht einfach durch die der Wissenschaften. Wenigstens würde ich hier den Abnehmerstress erhöhen und den Konflikt zwischen Fachwissenschaft und Berufstauglichkeit aufnehmen. Vermutlich wird man tatsächlich zu gestuften Lösungen kommen, die aber sämtlich einphasig sein sollten. Soll ich eine Formel anbieten, dann wäre es: Das Studium bereitet auf das Weiterlernen vor, in einem spezifischen Berufsfeld, das allerdings basishaft an die Entwicklung der Wissenschaften gebunden ist. Darum ist die Frage, Fachwissenschaft oder Pädagogik nicht nur ein Dilemma (Künzli 1993, S. 73), sondern eine Problemaufnötigung, die ich vermeiden würde. Sie ist sozusagen nicht elegant genug, um wirklich Lösungen zuzulassen. Verlängert man den Ausbildungsprozess, verbindet damit andere als die bisherigen Karrierewege, erhöht die Anreize und baut systematische Schikanen ein gegen die Belohnung des Status Quo, dann sieht die Sache vermutlich anders aus.

Ich verkenne allerdings nicht das Problem meines Satzes, dass die Wissenschaften für *ihre eigene Lehrbarkeit* sorgen, denn gemeint war damit, dass sie dies ohnehin tun und tun müssen, wenn sie überleben wollen, nur eben wurde dabei (bislang) nicht hinreichend zwischen Spezialisten im eigenen Nachwuchs und Novizen, die andere Zwecke verfolgen, unterschieden. Auch hier sieht aber die Sache anders aus, wenn man längere Prozesse als nur die Erstausbildung vor Augen hat und zumindest die fachwissenschaftliche Fort- und Weiterbildung auf Probleme des *Berufsfeldes*, vor allem solche der *Fachdidaktik*, einstellt. Hier gibt es aber höchstens hoffnungsvolle Ansätze, nicht bereits ein überlegenes Modell.

Man kann Wissenschaften an der Universität auf verschiedene Weise lehren, auf eine oft erwartete Weise aber kaum noch, nämlich als irgendwie fixe Systematik der ganzen Disziplin. Meine Idee geht aus von der Spezialisierung aller Bereiche und von dem Problem, wie sich das *damit* gegebene Lernverhalten universitätsdidaktisch umsetzt. Dabei sehe ich nicht, wie man Bildung und Lernen (von Wissenschaften oder Kulturen) trennen könnte von der Darstellung einzelner Forschungsbereiche, von Überblicken oder kritischen Zusammenfassungen. All das *ist* "Bildung und Lernen" (Ebd., S. 73); das Problem wird erst dort spezifisch, wo der Zusammenhang von *Schulwissen* (den Ausdruck weit gefasst) und Wissenschaft gesucht wird, also in dem typischen Problemfeld der Lehrerausbildung. Ich stimme zu, dass dieser komplizierte Transfer nicht nach Massgabe einer Abbilddidaktik gedacht werden kann, wobei derartige Überzeugungen immer dort sehr stark sind, wo didaktische Probleme missachtet werden (also *nicht* zwischen Künzli und mir).

Andererseits entstehen ständig Schulbücher, wird unablässig fachwissenschaftlicher Unterricht abgehalten, *entstehen* also permanent fachdidaktische Konstruktionen, die man in Rechnung stellen kann. Dabei ist offensichtlich, dass "Schulwissen" vom *schulischen* Lehrzweck (und den darauf zugeschnittenen fachdidaktischen Erfahrungen) geprägt ist, jedoch in *diesem* Zusammenhang unaufhörlich "Fachwissen" umsetzt,

mit lockeren Bezügen, eklektisch, aber nie unkontrolliert durch Wissenschaften. Lehrer lernen offenbar, beides zu können, autonom zu unterrichten und die unsichtbare Kontrolle durch Metaautoritäten zu akzeptieren.

Das löst keine Statusprobleme, entspannt keine "momentane bildungspolitische Brisanz", aber könnte vielleicht den historisch hochstereotypen Problemzugriff verändern. Mich wenigstens deprimiert es (und stachelt an), wenn ich 1838 bei *Diesterweg* und *Beneke* nachlesen kann, was noch heute mein Problem sein soll. Um es klar zu sagen: Die Lehrerausbildung gehört an die Universität, sie ist an forschendes Lernen und an berufspraktische Problemzusammenhänge gleichermassen anzubinden, hat einen starken fachwissenschaftlichen Bezug, und es sollte daher unser Interesse sein, sie von den falschen (semantischen) Gegensätzen der Vergangenheit zu befreien. Ich füge hinzu, dass alle diese Vorschläge ihre *Bewährungsfrist* haben müssen; erweisen sie sich als untauglich, müssen neue Lösungen gefunden werden. Letztlich ist es die einzig wirkliche Stärke der Lehrerausbildung, dass sie durch den Beruf überprüfbar ist.

Literatur

- Benner, D. (1990) *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim/München: Juventa. - Cremin, L. (1990) *Popular Education and its Discontents*. New York: Harper & Row. - Erster Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 - Erster Teil: Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandlungen am Freitag, dem 6. Oktober 1911. Leipzig/Berlin 1912 (= *Arbeiten des Bundes für Schulreform, Heft 4*). - Helberger, C. & Palamidis, H. (1992) *Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse*. Berlin: Duncker & Humboldt. - Künzli, R. (1993) Die Behauptung der Schule durch die Universität. Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung". *Beiträge zur Lehrerbildung BzL*, 11, Heft 1, 63-73. - Oelkers, J. (1986) *Verstehen als Bildungsziel*. In: N. Luhmann und K.E. Schorr (Hrsg.) *Zwischen Verstehen und Intransparenz. Fragen an die Pädagogik*, S. 167-218. Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Oelkers, J. (1992) Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10, Heft 2, 185-196. - Oelkers, J. (1993) Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Manuskript. Bern (Erscheint in einem Beiheft der "*Deutschen Schule*"). - Oelkers, J. (1993a) Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 11, Heft 1, 35-44. - Rawls, J. (1992) Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989, W. Hirsch (Hrsg.) Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Siegel, H. (1988) *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, Education*. New York/London: Routledge.

Zum Rücktritt von Urs Peter Lattmann als Direktor der HPL Zofingen

Andrea Bertschi-Kaufmann

Auf Ende des Studienjahres 1992/93 ist Urs Peter Lattmann als Direktor der HPL Zofingen (der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau) zurückgetreten. Nach zwanzig Jahren Leitungs- und Entwicklungsarbeit - der Neustrukturierung und dem Ausbau der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung - konzentriert er sich auf seine fachliche Tätigkeit innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Tiefenpsychologie, auf seine Lehrtätigkeit an der HPL und auf seine psychotherapeutische Arbeit.

Als Gründungsdirektor der Aargauischen Lehramtsschule und als erster Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau hat Urs Peter Lattmann nicht nur die aargauische Lehrerbildung mitgestaltet, sondern darüber hinaus konsequent eine Linie verfolgt, die im LEMO-Expertenbericht für eine gesamtschweizerische Erneuerung der Lehrerbildung vorgezeichnet war.

1972 hatte das aargauische Parlament einer grundlegenden Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zugestimmt: dem Abschied von der seminaristischen Ausbildung, die mit der Doppelaufgabe einer (maturitätskonformen) Allgemeinbildung und der Vorbereitung auf den Lehrerberuf belastet war. Der Kanton Aargau schloss sich damit einer Entwicklung an, die in einzelnen Kantonen (ZH, BS u.a.) bereits abgeschlossen war, um die aber in andern Kantonen noch gerungen wird (VS u.a.). Mit dem Entschluss zur maturitätsgebundenen Lehrerausbildung konnten Allgemeinbildung und Berufsbildung getrennt werden; damit war der Weg frei für eine wissenschaftliche Grundlegung der Ausbildung von Lehrkräften.

Für diese grundlegende Bildungsreform war Urs Peter Lattmann Vordenker und Vorbereiter: u.a. mitverantwortlich für den "Lemo-Bericht", auf den sich die neue aargauische Lehrerbildung stützte. Als Direktor der HPL hat er ihr zu klärenden, entwicklungsfähigen Strukturen verholfen.

Nach seinem Studium in Germanistik, Pädagogik/Psychologie und philosophischer Anthropologie hatte Urs Peter Lattmann bereits Schulentwicklungsarbeit geleistet als Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (innerhalb der "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung - FAL") und als wissenschaftlicher Sekretär der eidgenössischen Kommission "Lehrerbildung von morgen - LEMO". 1971 war er als Wissenschaftlicher Oberrat an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel berufen worden. Die Beratungs- und Konzeptarbeit für die aargauische Lehrerbildung, die Urs Peter Lattmann (zusammen mit einer Studienkommission und Vertretern der Kantonalkonferenz und des Aargauischen Lehrervereins) leistete, war die konsequente und konkrete Fortsetzung seiner bisherigen wissenschaftlichen und schulpolitischen Tätigkeit.

1974 wurde Urs Peter Lattmann - gerade erst Gründungsdirektor der damals neuen Lehramtsschule des Kantons Aargau - als erster Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt gewählt; 1976 eröffnete die HPL einen ersten Studiengang von 29 Studierenden. Wesentlich für das Grundkonzept der HPL sind die Schwerpunkte der beiden Studienjahre: das pädagogisch-psychologische Grundstudium im 1. und 2. Semester (mit Allgemeiner Didaktik und einzelnen fachdidaktischen Grundlagenstudien); die fachdidaktische Ausbildung (mit Erprobungsmöglichkeiten in Lehrübungen) im 3. und 4. Semester. Die Teile der schulpraktischen Ausbildung, die Ausbildung in musischen

Fächern und je ein intensives problembezogenes Fachstudium (PFS) sind in die beiden Studienjahre integriert.

Der erarbeitete Aufbau sollte allerdings keineswegs als starre und ein für allemal bindende Struktur verstanden werden. Von Anfang an wurden Erfahrungen und Entwicklungen innerhalb der verschiedenen Fachbereiche systematisch gesammelt, Ziele und Inhalte im interdisziplinären Austausch erklärt und überprüft, Akzentsetzungen und Veränderungen im Lehrangebot vorgenommen (Erweiterung der Fachdidaktischen Ausbildung u.a.; vgl. den "Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung - EREWI - an der HPL", 1982 und den "Rahmenplan für die Ausbildung an der HPL", 1991). Urs Peter Lattmann lag an einem regen Erfahrungsaustausch und der fachkritischen Auseinandersetzung unter den Lehrkräften, den Praxislehrkräften und den Studierenden der HPL. Ergebnisse von Beratungen setzte er in neue Konzeptvorschläge um und stellte damit für die weitere Diskussion im Kollegium wesentliche Grundlagen, Impulse und Strukturierungshilfen bereit. Viele - für die Unterrichtsentwicklung wesentliche - Tagungen und Werkstattseminare sind dank seiner Initiative zustande gekommen.

Während die noch junge HPL sich auf ihre innere Weiterentwicklung, auf fachwissenschaftlichen Austausch und schulpraktische Arbeit konzentrierte, geriet sie immer wieder ins Kreuzfeuer öffentlicher Kritik, war Gegenstand politischer Vorstösse (zuletzt 1986) und in der Folge oft hitzig geführter Diskussionen. Der "neue", noch kaum vertraute und wenigen bekannte nachmaturitäre Bildungsgang stiess in schulpolitischen Kreisen teilweise auf Ablehnung - ab und zu auf argwöhnische Unterstellungen: Mit der "Verakademisierung" des Volksschullehrerstandes sei dieser nicht mehr "volksnah" genug, der musischen Ausbildung werde - bei so klarer wissenschaftlicher Orientierung - zu wenig Sorge getragen, wurde kritisiert. Zeitweise emotional aufgeladen war die Diskussion um die noch junge HPL wohl deshalb, weil einigen die seit dem 19. Jahrhundert bestehende vierjährige seminaristische Ausbildung als die "bewährte" galt, weil liebgewonnene Erinnerungen an die eigene Schul- und Studienzeit deren Inhalte und Tragfähigkeit im Ganzen eines sich wandelnden Bildungssystems verklärten. Dass das vierjährige Mittelschulseminar seinerseits ein Produkt schulpolitischer Reform war (1865 die Verlängerung von zwei auf vier Jahre) und die seither gewachsenen Anforderungen einer Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau und einer zeitgemässen beruflichen Ausbildung als Doppelaufgabe nicht leisten konnte, wurde dabei oft übersehen. Öffentlichkeitsarbeit und grosses inneres und zeitliches Engagement am schulpolitischen Diskurs machte sich Urs Peter Lattmann zur wichtigen Aufgabe: die Idee der wissenschaftlich fundierten Lehrerbildung, die sich auf die Aufgaben der Berufsbildung konzentriert und Bezüge zwischen Theorie und Praxis hinterfragt, musste immer wieder erklärt und im Kampf um Anerkennung verteidigt werden.

Wenn die Diskussion in dieser Phase der Aufbauarbeit und Legitimierung nicht nur von kritisch-rationalen Tönen geprägt war, war sie doch Anstoss, die Entwicklungsarbeit an der HPL voranzutreiben. Geduldig, beharrlich und überzeugt von einem Lehrerbildungskonzept, das sich aus sich selbst heraus zu überprüfen und zu verändern hat, nahm Urs Peter Lattmann die politische Auseinandersetzung auch zum Anlass fruchtbarer Diskussions- und Entwicklungsarbeit, die innerhalb der verschiedenen Fachgruppen und im Plenum der Lehrkräfte der HPL geleistet wurde. Damit hat er nicht nur die Konzept- und Aufbauarbeit für die Institution, sondern ebensowohl die positive und anregende Arbeitsatmosphäre, eine eigentliche Diskussions- und Gesprächskultur im Kollegium wesentlich mitgeprägt. Daran beteiligt sind auch die unterdessen weit über hundert Praxislehrkräfte, die überdies viel zur Verankerung der HPL im Bewusstsein der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit beitragen.

"Kontinuität und Weiterentwicklung" waren damit nicht nur Kennzeichen seiner persönlichen Arbeit, sondern wegleitend für ein gemeinsames Engagement an einer Institution, die sich immer wieder vor Herausforderungen und Neuerungen gestellt sah. So

konnte dank Urs Peter Lattmanns langjähriger Vorarbeit 1991 an der HPL die neue Ausbildung für Volksschullehrkräfte auf dem zweiten Bildungsweg eröffnet werden (vgl. BzL 1/91). Das Ausbildungskonzept strukturiert den Aufbau und die Übergänge von allgemeinbildendem Studium und pädagogisch-schulpraktischer Ausbildung und integriert den Studiengang "auf dem zweiten Bildungsweg" in den letzten fachdidaktischen Ausbildungsteil aller HPL-Studierenden. 1993 umfasst die HPL mehr als 300 Studierende.

Die Notwendigkeit einer umfassenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich an den Erziehungs- und Bildungswissenschaften ebenso orientiert wie an der zu gestaltenden beruflichen Praxis, ist heute auch im Kanton Aargau wohl unbestritten. Auf der Grundlage der geleisteten Schritte soll mittelfristig ein neues Gesamtkonzept für die Ausbildung der Lehrkräfte aller Volksschulstufen entworfen werden. Urs Peter Lattmann hat als Gründungsdirektor der HPL, als Experte in Fragen der Schulentwicklung, als beharrlicher Schulpolitiker seinen wesentlichen Beitrag geleistet.

"... Leben ist ein Kampf um etwas; nicht bloss um Selbstbehauptung, sondern um die Verwirklichung bestimmter Werte in unserem Leben ..." (Karl R. Popper). Diese Textstelle hat Urs Peter Lattmann seinem pädagogisch-anthropologischen Buch "Werden und Lernen des Menschen" (1986) vorangestellt. In der Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Menschen als lebenslang lernender und werdender, nach seiner Gestaltung von Kultur- und Sozialformen, nach seiner Suche nach Sinn und der Entwicklung seiner Persönlichkeit reflektiert der Autor die Bedeutung von Bildung, auch diejenige schulischen Lernens. Erziehung und Bildung "kann immer nur ein Beitrag zur Selbstbildung sein, zur Selbst- und Wirklichkeitsgestaltung der Person. Offen, wie der Mensch gegenüber sich selbst ist, so vollzieht sich auch seine Selbst- und Wirklichkeitsgestaltung als offener, un abgeschlossener Prozess, als Annäherung auf ein Ziel hin" (S. 221). Der Überzeugung von der Bedeutung von Bildung und deren ideeller Dimension steht die Einsicht in die Grenzen der Wirkungen von Bildung, Schule und Unterricht in der Realität des Alltags nur scheinbar gegenüber. Für Urs Peter Lattmann ist pädagogisches Denken auch immer ein Denken in Antinomien: Die ideelle, utopische Dimension von Bildung erklärt sich im Spannungsfeld zwischen dem als wünschbar Gedachten und der vorgefundenen Wirklichkeit. Urs Peter Lattmann hat sie immer wieder einem utilitaristischen, instrumentalisierten Bildungsbegriff entgegeng gehalten (vgl. auch "Der Bildungsutopie eine Chance" in: P.u.R. Fenkart (Hrsg.) *Halbzeit*. 1993).

Seine Studentinnen und Studenten schätzen den pädagogisch-kritischen Ansatz in seinem Unterricht als Hilfe und Grundlage für ihr Studium und für ihr Nachdenken über Erfahrungen in der Schulpraxis.

Vermutlich war es gerade auch diese lebhaft Neugier für den Menschen, für seine Erkenntnisbegabtheit und ethische Orientierung einerseits und seine Triebhaftigkeit andererseits, die Urs Peter Lattmann in den 80er Jahren ans Alfred-Adler-Institut in Zürich geführt hat. Nach seiner Ausbildung zum Psychotherapeuten, nach seiner Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Tiefenpsychologie, vorab mit der Theoriebildung auf der Grundlage Adlers, und nach psychotherapeutischen Erfahrungen sind verschiedene Beiträge zur Individualpsychologie entstanden.

In seiner verstehenden, offenen und unvoreingenommenen Haltung in den unzähligen Gesprächen mit Studentinnen und Studenten, mit Kolleginnen und Kollegen ist dieses teilnehmende Interesse an menschlichen Fragen spürbar geworden. Als Erziehungswissenschaftler und Kollege der HPL wird Urs Peter Lattmann sicherlich weiterhin ein wichtiger, anregender und verstehender Gesprächspartner sein.

Veranstaltungsberichte

Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL)

vom 2.-4.9.1993 im CIP in Tramelan

In einer Zeit, in der das "lebenslange Lernen", das Weiter-, Neu- und Umlernen, in allen beruflichen Tätigkeitsbereichen zunehmend an Bedeutung gewinnt und insbesondere auch für die Lehrerinnen und Lehrer zur unabdingbaren Forderung wird, hat die SKDL das CIP als Tagungsort gewählt. Am *Centre interrégional de perfectionnement* in Tramelan ist dieses Anliegen auf exemplarische Art verwirklicht. Hier bilden sich Erwachsene in unterschiedlichsten Berufsfeldern unter Anwendung erweiterter Lehr- und Lernformen mit Hilfe modernster infrastruktureller Einrichtungen und unterstützt durch elektronische Medien fort und bringen ihre professionellen Kompetenzen auf einen Stand, der sie befähigt, gewandelten oder gesteigerten Ansprüchen zu genügen. Desgleichen können sich Arbeitslose, die angesichts der Verknappung der Arbeitsplätze oder zufolge von Entlassungen wegen betrieblicher Rationalisierungsmassnahmen und Redimensionierungen keine Erwerbsmöglichkeit mehr haben, umschulen lassen und sich so neue berufliche Einsatzmöglichkeiten erschliessen.

Den Direktorinnen und Direktoren schweizerischer Institutionen zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe bot sich am CIP die Gelegenheit, zu sehen, wie sich die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit der Bildungsforschung und Schulentwicklung diesem weiten und vielgestaltigen Feld der beruflichen *éducation permanente* zuordnet. Ihre Ansiedlung am Ort einer umfassenden Erwachsenenbildung trägt dazu bei, dass sich hier das Bildungswesen zur Arbeitswelt hin öffnet. Von einem "*décloisonnement de la formation de base et continue des enseignants*" war im Verlaufe der Tagung denn auch des öftern die Rede. Am CIP kann die schulische Didaktik von den in der Wirtschaft praktizierten und von ihr stetig verbesserten Aus- und Fortbildungsverfahren lernen. Gestützt auf die Ergebnisse der Forschung und ausgerichtet auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse, entwickeln die Unternehmen Lehr- und Lernformen, die in ihrem Anwendungsbezug und in ihrer Effizienz denen der traditionell beharrlichen und schwer zu bewegenden Schule im allgemeinen weit voraus sind.

Allein dieser Einblick in ein modernes Bildungszentrum, in dem sich Bildungsforschung, Schulplanung, Schulpraxis und Lehrerfortbildung zusammenfinden und an dem sich all diese Bereiche auf eine ausgebaute, ebenso auf die Unterrichtspraxis wie auf die Erziehungswissenschaften ausgerichtete Dokumentationstelle abstützen können, war die Reise nach Tramelan wert. Viele sind denn auch der Einladung des Präsidenten der SKDL, Prof. Dr. Walter Furrer (Zürich), gefolgt.

Nachdem im Vorjahr in Locarno die internationalen Zukunftsperspektiven im Bereiche der Lehrerbildung aufzuzeigen waren, hat es sich die SKDL in diesem Jahr zur Aufgabe gemacht, zwei richtungsweisende schweizerische Innovationen vorzustellen: Zum einen, stellvertretend für die zur Zeit in mehreren Kantonen einsetzenden inneren Reformen und strukturellen Umgestaltungen der Lehrerbildung, die *Neukonzeption der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen im Kanton Bern*. Nach langjähriger inhaltsbezogener Vorarbeit und abgestützt auf die 1990 vom Parlament verabschiedeten "*Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung*" liegt nunmehr der Entwurf des "*Gesetzes über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*" vor.

Zum andern die "*Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*", das Ergebnis der Studien einer von der EDK eingesetzten Arbeitsgruppe. Ihre Leitsätze umschreiben

die Zielsetzungen und die Rahmenbedingungen einer integralen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und schaffen so die Voraussetzungen zu einer Ausbildung, die die Lehrkräfte zu einer theoretisch fundierten, im Vollzug kritisch reflektierten Unterrichts- und Erziehungspraxis befähigt. Durch forschendes Lernen und durch das Erlernen des eigenständigen und kooperativen Forschens in der Grundausbildung und der Fortbildung wollen sie die Kluft zwischen der Wissenschaft und der Lehrerbildung, zwischen Forschung und Unterricht überwinden und somit eine Integration von Theorie und Praxis erwirken.

Über die *bernische Gesetzesnovelle (GLLB)* orientierten *Caty Laubscher*, Chef de section de la scolarité obligatoire in der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, sowie *Hans-Peter Riesen*, Vorsteher des Amtes für Lehrer- und Erwachsenenbildung und Präsident der GKL-Gesamtprojektgruppe. Die beiden erläuterten die Vorlage anhand eines 10-Punkte-Programms zur Erneuerung der Lehrerbildung. Hier seien lediglich die strukturkennzeichnenden Grundsätze zusammengefasst wiedergegeben:

1. Alle beruflichen Grundausbildungen von Lehrpersonen setzen eine qualifizierte Vorbildung voraus (Maturität, für Berufsleute und Absolventen nichtgymnasialer Schulen der Sekundarstufe II eine maturitätsäquivalente Ergänzungsausbildung). Die Absolventinnen und Absolventen der Mittelschulen sowie Berufsleute mit mehrjähriger Praxis treffen ihre Laufbahnwahl als bewusst entscheidende, die eigenen Fähigkeiten kritisch beurteilende Erwachsene. Die Lehrerbildung ordnet sich in jedem Fall dem Tertiärbereich zu. Die zu praktizierenden Lehr- und Lernformen sind durchwegs diejenigen der Erwachsenenbildung.
2. Die Ausbildung nimmt die allen Lehrerkategorien gemeinsamen Grundanliegen wahr, richtet sich jedoch im einzelnen auf vier Altersstufen der Schülerinnen und Schüler aus, wobei Kindergarten und Unterstufe (-2/+2) zu einer einzigen Eingangsstufe zusammengefasst werden und sich die Sekundarstufen I und II im 9. resp. 10. Schuljahr überlappen (freiwilliges 10. Schuljahr zur Sekundarstufe I, Mittelschulvorbereitung im 9. Schuljahr zur Sekundarstufe II). Ein modularer Ausbau der Lehrerbildung ermöglicht durch Zusatzausbildungen (Weiterbildung) die Ausweitung der Lehrberechtigung (andere Stufen, zusätzliche Fächer) sowie eine Qualifizierung im Hinblick auf die Übernahme besonderer Funktionen.
3. Die Lehrerbildung verläuft für alle in gleicher Weise, nämlich in den Phasen der Grundausbildung, der Berufseinführung, der Fortbildung sowie der Zusatzausbildung resp. Weiterbildung. Die Grundausbildungen der Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen sind als Institutionen des tertiären Bereichs untereinander inskünftig gleichgestellt. Als weitgehend selbständige Lehrerbildungsstätten sind sie alle der Universität angegliedert. Sie haben innerhalb der Hochschule einen universitären, nicht aber fakultären Status. Darum ist das bernische Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen mit dem Universitätsgesetz und dem Fachhochschulgesetz *Teil des Hochschulgesetzes*.

Der Gesetzesentwurf sieht eine *Gesamtorganisation* der bernischen Lehrerbildung vor. Die Lehrerbildungsinstitute, die die künftigen Lehrkräfte der gleichen Stufe ausbilden, schliessen sich unter Wahrung ihrer grösstmöglichen Eigenständigkeit in der Ausgestaltung der Studiengänge zu Abteilungen zusammen. Neben diesen stufenbezogenen Abteilungen gibt es die Abteilung der Lehrerfortbildung sowie jene der Spezialausbildungen. Sie alle sind in einem übergreifenden Koordinationsorgan, der Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildungen, miteinander verbunden. Auf diese Weise sollen die Anforderungen der Grundausbildungen, der Berufseinführung und der inskünftig mit einem Anteil von 5% der Arbeitszeit verbindlich in den Amtsauftrag der Lehrkräfte einzubeziehenden Fortbildung harmonisiert werden. Im Interesse der erhöhten Durchlässigkeit und der Anrechnung erbrachter Vorleistungen in der Weiterbildung resp. der

Zusatzausbildung wird die Konferenz die im Baukastenverfahren anrechenbaren "credits" definieren, und zudem gilt es, in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Universität, insbesondere mit dem Inhaber des neuzuschaffenden Lehrstuhls für Schulpädagogik, das Programm einer koordinierten anwendungsbezogenen Forschung zu entwickeln, an der alle Lehrerbildungsinstitutionen teilhaben.

Im zweisprachigen Kanton Bern ist Gewähr zu geben, dass sich die französischsprachige Lehrerbildung als eigene Abteilung nach der Suisse romande ausrichten kann. So wird das *Institut pédagogique de Bienne*, an dem inskünftig die französischsprachigen Lehrkräfte aller Stufen ausgebildet werden, statt mit der Universität Bern voraussichtlich mit der *Université de Neuchâtel* zusammenarbeiten, und die Lehrkräfte der Sekundarstufe I werden in gleicher Weise wie diejenigen der Sekundarstufe II ihre universitäre Fachausbildung mit einer *licence* abschliessen, wie dies in der französischsprachigen Schweiz die Regel ist.

In der Diskussion dieser Gesetzesvorlage, die auch der *SKDL* zur Vernehmlassung unterbreitet ist, stellte sich vorweg die *Frage nach der Neugestaltung der derzeitigen bernischen Seminare*. Zuzufolge der *Herauslösung der Berufsbildung* der Lehrkräfte für den Kindergarten, die Primarstufe und die Schulen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen *aus der Sekundarstufe II* ergeben sich im Kanton Bern drei Möglichkeiten: Einzelne Seminare geben ihren bisherigen Auftrag als allgemeinbildende Mittelschulen ab und werden zu Pädagogischen Hochschulen (z.B. die *Ecole normale de Bienne*). Andere wollen auf die Weiterführung der Berufsausbildung verzichten und Maturitätsschulen mit musikischem und soziopädagogischem Schwerpunkt werden (z.B. das Seminar Hofwil). Die weiteren werden sich unter *einem* Dach in zwei je selbständige Institutionen aufgliedern, in eine Maturitätsschule einerseits und in ein Lehrerbildungsinstitut der Tertiärstufe andererseits, was freilich nur dann möglich ist, wenn beide Institutionen eine ausreichende Grösse haben (Richtwert ca. 240 Studierende).

Auf weitere Fragen, die aus der Diskussion hervorgegangen sind, wird die *SKDL* anlässlich einer Sondertagung im Januar 1994 zurückkommen, wenn sie zu den *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* eingehend Stellung nehmen wird.

Das *Leitbild einer künftigen Pädagogischen Hochschule* vorzustellen war Gegenstand des zweiten Konferenztages. Urs Kramer erläuterte und begründete die *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Als stellvertretender Generalsekretär der EDK war er selber Mitglied der Studiengruppe, die in kurzen Fristen beauftragt war, ein Leitbild der Pädagogischen Hochschule, ihrer inhaltlichen Zielsetzung und ihrer strukturellen Ausgestaltung unter Berücksichtigung der besonderen Zugangsregelung und der Probleme der Überführung von Lehrerbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II in Bildungseinrichtungen der Tertiärstufe zu entwickeln. Unter der Leitung des Direktors des Pädagogischen Instituts Basel und Präsidenten des Ausschusses Lehrerbildung der EDK, Prof. Dr. Anton Hügli, hat sie die Ergebnisse ihrer gerafften konzeptuellen Arbeit in 23 kommentierten Leitsätzen ausgewiesen (vgl. die Vorstellung und Besprechung der Thesen in BzL 3/1993).

Zwar besagen die "Vorbemerkungen" zu den Thesen deutlich, "dass sie keinesfalls fordern, dass sämtliche Ausbildungsrichtungen für Lehrkräfte in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln seien" (EDK Dossier 24, S. 5), dennoch ist von der "Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen" die Rede (Anhang II), ebenso vom "politischen Willen, die Strukturänderungen rasch voranzutreiben" (S.30), und davon, dass es "unumgänglich" sei, "einen bestimmten Zeitpunkt festzulegen, von dem an nur noch die höheren Ausbildungsstandards Grundlage für die Anerkennung der Lehrdiplome sind" (ebd.).

Vor diesem Hintergrund gab die Tagung Gelegenheit zur Darlegung zweier unterschiedlicher Einschätzungen der sich abzeichnenden allgemeinen Entwicklung. Die Direktorin des Theresianums Ingenbohl, Sr. Clara Franziska *Kriesi*, trat aus persönlicher Übereugung und gestützt auf ihre berufliche Erfahrung für die Beibehaltung des seminaristischen Weges resp. für die Pluralität der Ausbildungen und das Nebeneinander der seminaristischen, der nachmaturitären und der auf dem zweiten Bildungsweg realisierten Lehrerbildung ein. Ihr Votum war ein Bekenntnis zum Bildungswert einer früh einsetzenden Lehrerbildung, die im engen Verbund von Mittelschulbildung und beruflicher Ausbildung in ihrer Kontinuität verhaltenswirksame Lehr- und Lernverfahren entwickeln könne und einen Ausbildungsstil pflege, der sich im Inhaltsbezug der Kulturtradition der Region verpflichtet wisse. Sie zeigte sich in ihrem Plädoyer für die Beibehaltung der Vielfalt der Zugänge zur Lehrerbildung und ihrer Strukturen letztlich doch davon überzeugt, dass sich der frühe Berufsentscheid und der seminaristische Weg bewährt hätten und für die Lehrerbildung besonders günstige Bedingungen schafften, und das nicht allein in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe, sondern insbesondere auch in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen, der Handarbeits- und der Hauswirtschaftslehrerinnen.

Ganz anders der Direktor der Ecole normale du Valais romand, Jean-François *Lovey*. Er legte dar, warum und wie der Kanton Wallis seine Lehrerbildung in beiden Sprachregionen in weitgehender Übereinstimmung mit dem Leitbild für die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen auf die Tertiärstufe anhebt. Im Zusammengehen von Theorie und Praxis und im Verbund von Grundausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung soll sie so optimiert werden (vgl. BzL 2/1993, S. 174f), dass die künftigen Lehrkräfte den gesteigerten Anforderungen gewachsen sind und ihre "Profession" so aufgewertet wird, wie dies im Berufsleitbild des LCH angestrebt ist.

Heinz Wyss

"Teacher Training and Values Education"

18. Jahreskonferenz der ATEE (Association for Teacher Education in Europe) vom 5.-9.9.1993 in Lissabon

Die Kongressgestaltung

Europa befindet sich in einer Werte-Krise und registriert das Aufkommen von längst bewältigt geglaubten Nihilismen: Fremdenfeindlichkeit, Egoismen, Verneinung der Menschenrechte, bewaffnete Konflikte in Europa selber, Mangel an Solidarität zwischen den Ländern West- und Osteuropas bzw. gegenüber der Dritten Welt. Die scheidende Präsidentin Francine Vaniscotte, aus deren Eröffnungsrede die obige Passage frei zitiert ist, rief die Kongressteilnehmer denn auch auf, sich als Lehrerbildner ihrer zentralen Position bewusst zu sein und sich einzusetzen für ein Europa mit einer "dimension humaine". Der Kongress sollte dazu Anstoss und Vermittlung bieten.

Die komplexe Konferenzthematik "Wertorientierung in der Lehrerbildung" wurde in mehrere Hauptbereiche gegliedert:

- Erziehung zum Dialog der Kulturen und zu internationalem Verständnis
- Erziehung und Menschenrechte
- Wissensvermittlung und Wertorientierung in der Schule
- Werte-Erziehung und Medien
- Schulleben und Schulorganisation in einer multikulturellen Gesellschaft
- Wertorientierung im Curriculum der Lehrerbildung.

Die mehr als 500 Kongressteilnehmer aus 24 Nationen wurden an vier Plenar- und zwanzig zumeist zu viert gleichzeitig abgehaltenen Sitzungen intensiv in die Fragestellungen eingeführt. Im Rahmen von 16 ständigen Arbeitsgruppen wurden darüber hinaus über 200 Referate gehalten und besprochen. Eine Reihe von Veranstaltungen führte zudem in die Kultur des Gastlandes Portugal ein und gab Gelegenheit, im ungezwungenen Gespräch Kontakte zu knüpfen und auf persönlicher Ebene Informationen auszutauschen.

Werte-Erziehung und die Krise der postmodernen Gesellschaft

Aus den zahlreichen Referaten lässt sich nicht einfach eine Zusammenfassung bilden. Es sei denn, man einigte sich auf den grösstmöglichen Nenner, was dazu verleiten könnte, Gemeinplätze zu generalisieren und sie zu allgemeingültigen Thesen zu erheben. Aufschlussreicher ist es, einige kurze Auszüge aus einem Referat als Beispiel für andere zu geben. Dr. Cees A. Klaassen, Universität Nijmegen, weist in "explicit and implicit values education and the crisis in postmodern society" auf das Verhalten der Politiker hin, die nicht müde werden, die Wichtigkeit von Verantwortung, Bürgerbewusstsein und Bereitschaft zu Toleranz, von Kooperation und Respekt zu betonen. Diese Werte in die Sozialisation der Individuen einzubeziehen ist ein wesentliches Ziel der Politik. In postmodernen Gesellschaften baut sich aber nicht ohne weiteres ein Gemeinschaftsbewusstsein auf, weil die Sozialzugehörigkeit, ja die traditionellen Werte insgesamt wie auch die Bedeutung der Familie, der Kirche, der Nachbarschaft usw. mehr und mehr an Gewicht verlieren. Aus diesen übergeordneten gesellschaftlichen Rahmenveränderungen gehen Individuen hervor, denen die Freiheit von Wahl und Entscheidung wesentlich sind. Das Phänomen einer allgemeinen Individualisierung ist als soziokultureller Prozess zu verstehen, der die sozialen Beziehungen zwischen den Menschen grundlegend verändert.

Studierende müssen mit den Fakten von Diversität und Fragmentarisierung im Gesellschaftlichen konfrontiert werden. Im Theoretischen wie Praktischen müssen sie die Notwendigkeit von interaktiven Verhaltensprinzipien erfahren, müssen lernen, wie man sich in einer pluralistischen Gesellschaft, die keine normierte Moral kennt, bewegt. Erziehungsverhalten ist indes nicht dann optimiert, wenn die Funktion der Herstellung von sozialer Disziplin dominiert. Auch wenn zuzugestehen ist, dass - wie Forschungen über das versteckte Curriculum erkennen lassen - Erziehung recht effektiv Verhaltensweisen sozialer Kontrolle hervorbringen kann.

Gänzlich verfehlt sind die Ansprüche an die Schule, die dahin gehen, dass gesellschaftliche Verhaltensnormen vermittelt werden, die dem Verfall von moralischen Prinzipien, dem Anwachsen von Gewalt etc. vorbeugen. Gerade der Blick auf die Erfahrungen mit der Vorgabe grosser Erziehungsziele für das Schulsystem stimmt skeptisch. Weder sind z.B. soziale Ungleichheiten noch das Verhältnis der Geschlechter zueinander über die Aufgabenzuweisung an die Schule fundamental verändert worden. Bernstein sagt dazu richtig: "Education cannot compensate for society". Forschungen haben ergeben, dass die lange vermutete Dominanz der kindlichen bzw. jugendlichen Sozialisation nicht zutrifft, sondern dass Menschen ein Leben lang - auch in Fragen des sozialen Lernens - wandlungsfähig sind. Gesellschaftlich erwünschte Veränderungen sind daher nicht über die Delegation eines Problems an das Schulsystem allein zu lösen. Vielmehr haben sich alle gesellschaftlichen Institutionen gleichermaßen an der Wiederherstellung moralischer Werte zu beteiligen.

Um das Wie einer solchen Werte-Erziehung machte der Referent zwar nicht gerade einen Bogen, liess eine handfeste praktikable Antwort indes doch offen. Konsens herrschte hierauf in dieser - wie in manch anderer Diskussion! - in bezug auf die Ana-

lyse der Problematik wie auch in bezug auf die Diffusität aller vorliegenden Lösungsvorschläge.

In der die Gesamtkonferenz abschliessenden Plenarveranstaltung wurde das Dokument "A Global Ethic" vorgestellt. Dieses von Prof. Hans *Küng* verfasste Papier ist vom Parlament der Religionen der Welt in Chicago am 5.9.93 gutgeheissen worden. Eine Arbeitsgruppe der ATEE wird sich damit befassen und evtl. an der nächsten Konferenz einen Antrag stellen. Die allgemeine Annahme einer neuen globalen Ethik böte einen konkreten Ansatz in der Werte-Erziehung. Denn damit wäre eine an der diesjährigen Konferenz vielfach beschworene Sinnkrise geklärt. Es wäre dadurch zumindest festgelegt, welche Werte für wen gelten sollten!

Die Zukunft der Association

Die 1976 gegründete Organisation steht vor grossen Herausforderungen. Die relative Gemütlichkeit einer rein westeuropäischen Vereinigung von Lehrkräftebildungsinstitutionen ist zu Ende. Europa im Wandel bedeutet für ATEE konkret, dass aus einer Vielzahl von Ländern in Osteuropa Dutzende von Mitgliedern auf institutioneller Basis aufgenommen werden wollen. Finanzierungs- und Sprachprobleme sind die Folge dieser sich rasch vollziehenden Änderungen. Der Umgang mit den drei gebräuchlichen Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch ist zu überdenken. In Lissabon sind fast alle Kongressveranstaltungen, abgesehen von den Arbeitsgruppen, in englischer Sprache abgehalten worden. Der Nichteinsatz einer Simultanübersetzung hat z.B. dazu beigetragen, dass die einem Referat folgende Diskussion ab und zu auf bescheidenes Niveau absackte.

Die inneren Strukturen der Association stehen vor einer tiefgreifenden Reform. Mit über 500 Teilnehmern hat der Kongress eine unüberblickbare Gestalt angenommen. Die Zahl der Arbeitsgruppen ist gross, und zwei weitere Gruppen sollen gegründet werden. Die Flut der Plenar- aber auch der Arbeitsgruppenreferate hat ein grosses Mass an Unübersichtlichkeit gezeitigt. Da kann die schriftliche Abgabe der Texte an der Tagung resp. die Herausgabe einer Konferenzdokumentation nur bedingt weiterhelfen. Eine bessere Evaluation des wissenschaftlichen Gehalts einerseits und eine wirkungsvollere Informationsverbreitung der Konferenzarbeit andererseits sollen eingeleitet werden. Dies ist eine der vom Vorstand in seiner Zukunftsstrategie ins Auge gefassten Massnahmen. Weiter sollen die Mitglieder systematisch erfasst und in spezifische Kreise von Forschern in der Lehrkräftebildung, von allgemeinen Bildungsforschern, von Rektoren, von Institutsvorstehern, von Inspektoren, von pädagogischen Beratern etc. gegliedert werden. Darüber hinaus müssten die Aktivitäten der ATEE spezifischer konzipiert werden. So wird beabsichtigt, spezialisierte Seminare, Sommeruniversitäten etc. zu organisieren. Das Wissenschaftsimage wie auch dessen Vermittlung nach aussen soll gestärkt werden, indem ständige oder für Einzelfragen eingesetzte Subgruppen des Vorstandes entsprechend zu arbeiten. Die Eingliederung der osteuropäischen Lehrerbildung soll z.B. in einer solchen Spezialgruppe analysiert und institutionell aufbereitet werden. Die wenigen zitierten Beispiele sollen zeigen, dass die Association sich darum bemüht, sich Strukturen zu geben, die zeitgemäss sind.

Ausblick

Vom 4.-9.9.1994 findet in Prag die 19. ATEE Konferenz statt. Das Thema lautet: "Die Lehrer im sich wandelnden Europa: Umwelterziehung". Beiträge dazu oder zur Arbeit in den Arbeitsgruppen sind bis am 1.3.94 dem Akademischen Ausschuss der ATEE zuzusenden. Nähere Informationen sind der Revue oder den an alle Mitglieder zugestellten Anmeldeunterlagen zu entnehmen.

Viktor Abt

Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik

Bericht über eine Tagung vom 6.9.1993 an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen

Mit vier Fragen wandten sich die Didaktik-Lehrkräfte der *Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau* an ihre Kolleginnen und Kollegen von anderen deutschschweizerischen Lehrerbildungsstätten:

- Welche Grobstruktur liegt der AD-Ausbildung zugrunde?
- Wie wird die AD mit der schulpraktischen Ausbildung sowie mit den erziehungswissenschaftlichen Fächern und den Fachdidaktiken vernetzt?
- Wie werden die 'Erweiterten Lernformen' in das AD-Konzept integriert?
- Welches sind die Vor- und Nachteile des Konzepts und welche Änderungen sind geplant?

Der kurzfristig erfolgten Einladung zu einer Arbeitstagung in Zofingen sind nicht weniger als sieben Delegationen aus ebensovielen Kantonen gefolgt. Die Veranstalter hofften sich Anregungen zu den genannten Fragen, um die seit einem halben Jahr intensiver geführten Diskussionen um eine Neukonzeption der Allgemeinen Didaktik durch Aussenstehende bereichern zu lassen. Anstoss zum Überdenken einer seit ca. zehn Jahren eingespielten Praxis gaben zum einen die Einsicht und der Wille, die AD-Ausbildung müsse im Blick auf die gemachten Erfahrungen und auf die 'Erweiterten Lernformen' neu bedacht werden, und zum andern die Verlagsmitteilung, das dem AD-Unterricht bislang zugrunde gelegte Büchlein "Unterrichten lernen" werde bald vergriffen sein.

Nach der Begrüssung durch Direktor Weber und einer kurzen Darlegung der derzeit an der HPL gültigen didaktischen und berufspraktischen Ausbildung schilderten die eingeladenen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Konzeption und beantworteten die aufgeworfenen Fragen. H. Anliker und H. Röthlisberger, Dozenten am Pädagogischen Lehrerseminar der *Stadt Basel*, berichteten von Erfahrungen mit ihrem Konzept, das die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch eine Umkehrung der tradierten Rollen intensivieren will; die Praxislehrerinnen und -lehrer übernehmen Aufgaben des Theorieunterrichts und die Seminarlehrkräfte solche der Praxisanleitung. Im Studienkonzept des Staatlichen Seminars *Biel*, präsentiert von K. Eggenberger und H. Müller, steht die Allgemeine Didaktik für die Koordination der Fachwissenschaften und für die Absicherung des Theorie-Praxis-Bezugs. Die institutionelle Koordination erfolgt nach diesem Konzept in einem "überschaubaren Praxisbegleiter-Team". Ähnlich konturiert ist die didaktische und schulpraktische Ausbildung am Seminar für Grundausbildung *Zürich* (M. Keller und P. Wanzenried): Teams von Lehrerbildnern und Praxislehrkräften entwickeln auf einer gemeinsamen pädagogischen Grundlage der Seminarbildung eigene praxisnahe Ausbildungscurricula. Kennzeichnend für die *Solothurner* Didaktikausbildung, vorgestellt von P. Singer, ist die sorgfältige Gliederung in Phasen der Praxisanleitung und -auswertung. Weitere Präsentationen boten Vertreter des Didakti-

kums *Aarau* (P. Gautschi und N. Wyrsh), des Seminars *Freiburg* (R. Arni) und des Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerseminars *Rorschach* (R. Bernet).

Am Nachmittag wurden die einleitend genannten Fragen und die Anregungen aus den acht Bildungsstätten in thematischen Gruppen weiterdiskutiert. Überraschend die Beobachtung, wie ähnlich die Problemlagen bezüglich Allgemeiner Didaktik in den Lehrerbildungsinstitutionen sind und wie die Bemühungen in dieselbe Richtung zielen. Die Ausrichtung auf Grundformen des Lehrens und Lernens, wie sie die letzten zehn bis zwanzig Jahre geprägt haben, wird nicht als falsch, aber als ergänzungsbedürftig eingeschätzt. Die Ähnlichkeit dieser Bemühungen gibt eine Basis für weitere Gespräche und fortgesetzte Zusammenarbeit.

Im Zentrum der Zofinger Tagung stand ein Vortrag von Prof. F. Oser aus Freiburg über "Choreographien unterrichtlichen Lernens". Der Referent unterschied zwischen einer "Oberflächenstruktur des Unterrichts" und einer "Basisstruktur". Zur unterrichtlichen Oberflächenstruktur gehören Methoden, Sozialformen, Veranschaulichungen etc., in deren Verwendung Lehrerinnen und Lehrer "choreographische Freiheiten" besitzen. Ihre Möglichkeiten betrachtet Oser als unbegrenzt. Anders verhalte es sich mit der zur Sichtstruktur komplementären Basisstruktur. Die Zahl der Basismodelle ist beschränkt, und weil sie Lernketten bilden, die strengen lernpsychologischen Gesetzmässigkeiten folgen, besteht auch keine Freiheit zur Variation. Prof. Oser kommt auf zehn Modelle, die für unterschiedliche Lernziele stehen: "Lernen durch Eigenerfahrung", "Problemlösen", "Wissensaufbau", "Wert- und Identitätsaufbau" u.a. Eine notwendige Bedingung gelingenden Unterrichts ist die Einhaltung der Strukturmerkmale des Basismodells. Der interessante Vortrag animierte eine angeregte, kontroverse Diskussion, der sich Professor Oser und sein Projekt-Mitarbeiter, T. Elsässer, auch stellten.

Der explorative Zweck der Tagung konnte dank der spontanen und intensiven Mitarbeit der AD-Delegationen und des anregenden Referats von Professor Oser voll und ganz erreicht werden. Schwieriger wird es sein, die unterschiedlichen Erwartungen zu erfüllen, die sich an das Ziel einer Neukonzeption der Allgemeinen Didaktik knüpfen dürften. Die verantwortlichen Lehrkräfte an der HPL benötigen dazu Geduld, Beharrlichkeit und Umsicht, um zusätzlich zur täglichen Vorbereitungs- und Unterrichtsarbeit die nötigen Gespräche im Kollegium, mit den Studierenden, mit den Praktikumslehrkräften und Aussenstehenden führen zu können.

Peter Metz

LSEB-Tagung

10./11.9.1993 am Seminar für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen am Pädagogischen Institut Basel-Stadt

Das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden: Seit vielen Jahren schon pflegen ehemalige LSEB-Absolventinnen und Absolventen dieses Prinzip in die Tat umzusetzen, wenn sie sich jeweils im Herbst treffen. Eingeladen haben diesmal *Liselotte Blapp*, *Hans Anliker* und *Hans Röthlisberger*, welche schon seit langen Jahren mit grossem Engagement die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern im Kanton Basel-Stadt mittragen und mitprägen.

Zum Stichwort "mitprägen": Personen prägen mit, das wissen wir. Wie stark und in welcher Form prägt aber auch das Haus und seine Atmosphäre? Die Frage drängte sich geradezu auf, wenn Lehrerbildung in einem Haus stattfindet, das vom Geist der Merian, Burckhardt und Hoffmann imprägniert worden ist. Doch davon soll hier nicht die Rede sein. Auch nicht von den aufschlussreichen Informationen zur Basler Schulreform, zum Erfahrungsbericht einer Frau in einer leitenden Position (L. Blapp). Nur

eins noch: Der Rundgang durch die Gebäude, offeriert von *Peter Hollstein*, dem ehemaligen Leiter und Vorgänger von L. Blapp, wurde zum veritablen Augen- und Ohrenschmaus. Dazu kam am Freitag Abend der kulinarische Höhepunkt in einer Gaststätte des nahen Elsasses. Les absents ont eu tort. Tant pis pour eux! Im nächsten Jahr folgt ein weiteres Treffen. Wahrscheinlich in Magglingen, wo *Hansruedi Hasler* in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und -lehrern tätig ist.

Herausgreifen möchte ich eine Thematik, die - weitgehend unabhängig vom konkreten Umfeld - viele von uns dauernd beschäftigt: Es geht um die Grundfrage, wie der Bezug zwischen Theorie und Praxis optimiert werden kann. *Hans Anliker* und *Hans Röhli* stellten uns ihre Suchrichtung vor. Diese schlägt sich in einem Modell nieder, das "die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten" als die tragende Grundlage¹ nennt.

Unter dem Motto "Praxisgeleitete Theorie - theoriegeleitete Praxis" versuchen sie, den allen bekannten Dreischritt "Einführung eines Theorieelementes im Didaktikunterricht - Umsetzung bzw. Anwendung in einer Praxissituation - Auswertung im Didaktikunterricht" anders zu akzentuieren, indem sie die Verantwortlichkeiten neu definieren. Neu heisst hier: Einerseits den *Praxislehrern und -lehrerinnen* mehr Verantwortung für die *theoretische Ausbildung* und andererseits den *Theorielehrerinnen und -lehrern* mehr Verantwortung für das *unterrichtspraktische Handeln* zu übergeben. Konkret bedeutet dies, dass sich zu Beginn des Ausbildungsjahres Didaktik- und Praxislehrkräfte auf ein didaktisches Jahresprogramm und dessen theoretische Grundlagen einigen. Letztere bestimmen dann - ausgehend von der Situation in ihrer Praxisklasse - zu welchem Zeitpunkt die Praktikantinnen und Praktikanten ein bestimmtes didaktisches Element anwenden sollen. Diese erarbeiten sich die nötigen theoretischen Grundlagen und erstellen einen Entwurf für ihr unterrichtspraktisches Handeln. Im stark individualisierten Didaktikunterricht werden sodann die theoretischen Grundlagen geklärt und wenn nötig handlungsorientierte Hilfe gegeben. Dann folgt die Durchführung und die gemeinsame Auswertung.

Ein zentrales Element in diesem Modell ist der erziehungswissenschaftliche Arbeitstag ("Blauer Montag"). Er gibt Gelegenheit für Inputs von Seiten der Lehrenden, selbständiges und individualisiertes Lernen, Beratung und gemeinschaftsbildende Sequenzen. Kurz: Er soll konkretes Erleben und Erfahren dessen sein, was unter dem Begriff der "Neuen Lernkultur" in unserer Bildungslandschaft Fuss fassen soll.

Die Diskussion zeigte, dass fast überall in derselben Richtung gesucht wird, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Vieles konnte nur noch in Ansätzen diskutiert werden: Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung der Praxislehrer und -lehrerinnen, die Frage der Zusammenarbeit der Theorielehrkräfte, der Zusammenhang zwischen Neuer Lernkultur und den äusseren Bedingungen, die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden, die Frage der Beurteilung bzw. der Fremd- und Selbsteinschätzung u.a.m.

Die Zeit zerrann, das Ende des Treffens war gar plötzlich da. Alles stob auseinander. Kaum blieb noch Zeit, um Abschied zu nehmen und zu danken. Das sei hier - sicher im Namen aller Beteiligten - noch einmal nachgeholt: Ganz herzlichen Dank für die Gastfreundschaft und die anregende Gestaltung des Programms.

Hans Müller

¹ Ausführliche Unterlagen können sicher beim Pädagogischen Institut, Abt. II, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, angefordert werden.

Lebendige Mittelschulen

Studienwoche der Schweizer Mittelschullehrer, 1.-8.10.1993 in Davos

Am 8. Oktober ging in Davos die Studienwoche der Schweizer Mittelschullehrer zu Ende, die gemeinsam vom VSG (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer) und der WBZ (Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer) organisiert wurde. Den Abschluss bildeten drei Referate, die versuchten, die vielfältigen thematischen Linien dieser Grossveranstaltung zu bündeln und die möglichen praktischen Impulse für den Schulalltag zu konkretisieren.

Es war eine reiche Woche. Gegen 700 Lehrerinnen und Lehrer aus allen Fachrichtungen und aus allen Regionen der Schweiz haben sich während dieser Tage dem Thema "Lebendige Schule" gewidmet. Sie haben in Referaten neueste Tendenzen im Bereich der Sekundarstufe II zur Kenntnis genommen. Sie haben diskutiert, in über 30 verschiedenen Ateliers ihre Erfahrungen ausgetauscht und neue Möglichkeiten für den Unterricht erprobt und einander in einem reichhaltigen sportlich-musisch-kulturellen Rahmenprogramm oder einfach in "Gesprächen am Rand" als Kolleginnen und Kollegen näher kennengelernt.

Unter den Teilnehmern befanden sich einige Gäste aus Westeuropa und 38 aus mittel- und osteuropäischen Ländern. Durch die Vermittlung der Arbeitsgruppe "Internationaler Lehreraustausch" erhielten viele von ihnen zum ersten Mal Gelegenheit, mit Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz in Kontakt zu treten und einen Einblick in unsere Schulwirklichkeit zu gewinnen. 28 von ihnen erlebten vor der Studienwoche an verschiedenen Mittelschulen der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein eine einwöchige Hospitation.

Die Studienwoche "Lebendige Schule" ist vorbei. Jetzt folge die Umsetzung in einen lebendigen Schulalltag.

(Presse-Mitteilung WBZ)

Buchbesprechungen

HINTZ, Dieter, POEPEL, Karl Gerhard & REKUS, Jürgen (1992)

Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim: Juventa, 400S., Fr. 39.80.

Wer als Pädagogiklehrer in seinem Fach ambitioniert zu unterrichten gedenkt, wer auch in diesem Fach, weil es eine Vorbildfunktion wahrnimmt, individualisierend vorgeht, der wird ein Fachwörterbuch im Bereich der Pädagogik schätzen.

Das hier zu besprechende "Neue schulpädagogische Wörterbuch" kommt, nimmt man herkömmliche Fachlexika als Massstab, in einem neuen Gewand (will sagen: mit einer neuen Organisationsform des Wissens) daher. 400 Seiten ist das Buch stark, 71 Begriffe werden darin erläutert. Schon dadurch wird sichtbar: Das Buch sagt zu (relativ) wenigen schulpädagogischen Begriffen jeweils (relativ) viel. Jedes Leitwort wird in einem ersten Teil definiert, in einem zweiten Teil wird der Begriff entfaltet und ausgelotet, und im dritten Teil schliesslich wird seine schulpraktische Relevanz beleuchtet. Eine Literaturliste zum Auffinden weiterer, vertiefender Information findet sich am Ende jedes Leitwortteiles.

Um einen kleinen Einblick in die Art des Buches zu geben, seien hier die ersten paar Zeilen des Leitwortes "Konzentration" wiedergegeben:

"Der Begriff Konzentration beinhaltet den Anspruch, die Bildung des Subjekts als Einheit sicherzustellen und sie im pädagogischen Handeln durch -> ERZIEHUNG IM UNTERRICHT zu ermöglichen. Zwar erfolgt der -> UNTERRICHT in der Schule stets 'gefächert', aber in dieser Gliederung soll er nicht nur zur fachlichen Ausbildung, sondern zur -> BILDUNG des 'ganzen' Menschen beitragen. ..." (S. 157).

Nun ist nicht nur eine Informationsabrufung zu den erwähnten 71 Begriffen möglich, sondern zu ca. 550 weiteren Wörtern (persönliche, überschlagsmässig vorgenommene Schätzung, M.F.). Diese 550 Wörter sind am Schluss des Buches in einem Stichwortverzeichnis aufgeführt. In diesem Stichwortverzeichnis finden sich dann die Verweise darauf, unter welchen der 71 Leitbegriffe sich Informationen zu dem gewünschten Stichwort finden. "Frontalunterricht" ist z.B. in diesem Stichwortverzeichnis aufgeführt und Informationen dazu finden sich unter den Leitbegriffen "Funktionen der Schule", "Lehrgangorientierter Unterricht", "Klassengestaltung", "Methodik", "Sozialformen" und "Unterrichtsvorbereitung".

Ich selber habe das Buch bereits im Unterricht eingesetzt und die Erfahrung gemacht, dass es Anfängern in der Pädagogik wertvolle sachliche Hinweise zu vermitteln versteht. Ich kann es auf dem Hintergrund dieser Erfahrung mit gutem Gewissen weiterempfehlen. Aus der praktischen Arbeit mit dem Buch im Pädagogikunterricht heraus ergeben sich aber einige Hinweise und Kritiken:

- Der Aufbau des Buches ist zwar gewöhnungsbedürftig, insgesamt aber doch als positiv zu beurteilen, da zu den einzelnen Begriffen relativ viel Information vermittelt wird.
- Die Autoren haben den Balanceakt zwischen dem Anspruch auf Dichte und Kompaktheit einerseits und informativer Fülle andererseits gut gemeistert.
- Für Anfänger im Studienfach (und sie dürften es sein, welchen ein Fachbuch am ehesten brauchen) wirkt die Sprache allerdings sehr (bzw. zu) akademisch.
- Die Querverweisdichte ist m.E. zu hoch angesetzt. Die vielen Querverweise unterbrechen einerseits den Lesefluss und vermitteln andererseits dem Leser dauernd das Gefühl, noch zu wenig zum interessierenden Begriff zu wissen.

- Der Verzicht auf jegliche Illustrationen (Ausnahme: einige Diagramme) lässt das Buch als "trocken" erscheinen und erhöht für Anfänger die Eintrittsschwelle.
- Schlichtweg enttäuschend, und das ist meine Hauptkritik an dem Buch, ist die getroffene Wortauswahl im Stichwortverzeichnis. Von einem "neuen" schulpädagogischen Wörterbuch wäre zu erwarten, dass es sich auf der Höhe der in Frage kommenden Fachwissenschaften bewegt. So aktuelle Stichworte wie etwa "Werkstattunterricht", "interkulturelle Erziehung", ganz zu schweigen von "reciprocal teaching", "intentional learning", "kognitive Lehre" oder "scaffolding" waren den Autoren keine Erwähnung wert. Womit die bundesdeutsche Didaktik und Schulpädagogik wieder einmal ihre Selbstverliebtheit ausschliesslich in die eigene deutsche Tradition deutlich dokumentiert.

Michael Fuchs

GLUMPLER, Edith (Hrsg.) (1992)

Mädchenbildung - Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 296 Seiten, Fr. 35.--.

Die feministische Kritik an der patriarchal geprägten Schule hat in den letzten Jahren eine Fülle von Literatur produziert. Die zentralsten Thesen und Anliegen wurden auch von den Medien aufgenommen, so beispielsweise die Koedukationskritik. Der vorliegende Sammelband mit Beiträgen aus der Frauenforschung kommt einem damit zusammenhängenden Desideratum entgegen: um die Schule in geschlechtsspezifischer Hinsicht zu verändern, um einschlägige Themen vermehrt in den Unterricht einfließen zu lassen und Bewusstseinsbildung zu betreiben, ist es unabdingbare Voraussetzung, dass die Lehrkräfte mit den neuesten Ergebnissen der Forschung auf diesem Gebiet vertraut sind. In der Lehreraus- oder Weiterbildung müssen demnach die entsprechenden Inhalte vermittelt werden. Der Sammelband von Edith Glumpler richtet sich an die Lehramtsstudiengänge Deutschlands und unterstützt die Forderung, Frauenforschung in diesen Studiengängen curricular zu verankern, was bisher nicht geschehen ist.

Mit diesen Vorbemerkungen ist bereits klargestellt, dass es sich hier um ein auf deutsche Verhältnisse zugeschnittenes Buch handelt. Während in Deutschland auch die angehenden Volksschul-Lehrkräfte an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ein nachmaturitäres Lehramtsstudium absolvieren, wird in der Schweiz in diesem Sektor (je nach Kanton) noch immer der seminaristische Weg gepflegt, der sich auf Mittelschulniveau befindet. Die vorliegende Publikation ist jedoch kein auf der Mittelschulstufe direkt verwendbares, didaktisch aufbereitetes Lehrbuch. Die Beiträge stellen für die Dozentin/den Dozenten indes eine informative Lektüre dar, die als Grundlage für den Unterricht auch an einem Lehrerinnen- und Lehrerseminar gute Dienste leistet, wobei einzelne Beiträge sicher auch als Ganzes im Unterricht verwendet werden können und interessante Diskussionsimpulse liefern. Eine Fülle von Literatur- und Quellenverweisen bietet die Möglichkeit, sich vertieft mit einzelnen Aspekten auseinanderzusetzen und zusätzliches Material heranzuziehen.

Die insgesamt siebzehn Aufsätze gliedern sich in fünf Themenbereiche:

1) Frauenforschung:

Drei Beiträge widmen sich diesem Thema und vermitteln einen Überblick über die zentralen Aspekte der Frauenforschung (mit Fokus auf die LehrerInnenbildung) und ihre Organisationsformen (in Deutschland).

2) Historische Forschung zur Mädchen- und Frauenbildung:

Von den vier Aufsätzen zu diesem Bereich zeichnen sich vor allem deren zwei als sehr gründlich recherchiert und demzufolge ausgesprochen informativ aus. Maïke

Hanf schreibt über "die Mädchenbildung im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Flensburg", was auf den ersten Blick als ein sehr lokalspezifisches Thema erscheinen mag. Exemplarisch zeigt die Autorin in ihrer Studie am Beispiel der Entwicklung der Heilberufe auf, dass sich die zunehmende Institutionalisierung des Gesundheitswesens und die Konstituierung berufsständischer Organisationen zum Nachteil der Frauen ausgewirkt haben, da sie von den einschlägigen Gremien ausgeschlossen wurden. Diese Ergebnisse lassen sich - so die Autorin - für die gesamte Frauengeschichte verallgemeinern.

Helga *Bleckwenns* Aufsatz "Mädchenbildung und Reformpädagogik: Die Gaudig-Schule in Leipzig" geht vom Faktum aus, dass sich die pädagogische Geschichtsschreibung bislang kaum dafür interessiert hat, dass Gaudig der einzige namhafte deutsche Reformpädagoge war, der ausschliesslich mit Mädchen gearbeitet und auch publizistisch zur Mädchenbildung Stellung genommen hat. Bleckwenn nimmt mit ihrem Beitrag eine notwendige Korrektur der meist geschlechtsneutral überlieferten Pädagogik Gaudigs vor.

Max *Liedtke* schreibt - als einziger männlicher Autor im vorliegenden Band - zum Thema "Männersache Bildung. Der weite Schulweg der Mädchen - Historische Wurzeln einer Benachteiligung". Der Aufsatz gibt einen groben Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens von den Anfängen der Menschheitsgeschichte bis heute, was in der gebotenen Kürze der Darstellung kaum differenzierende Analysen einzelner Epochen zulässt. Problematisch ist allerdings der Schlussabschnitt unter dem Titel "Das Stück Wahrheit im hartnäckigen Irrtum", wo der Autor eine Reihe von tendenziell biologistisch gefärbten Aussagen macht, die Zweifel daran aufkommen lassen, ob er das aufgezeigte vorurteilsschwangere anthropologische Geschlechtsrollendenken wirklich überwinden oder nicht vielmehr gar zementieren will; so besteht laut Liedtke auch künftig die Gefahr, dass der "Schulweg" der Mädchen (d.h. der Weg hin zur Bildung) weiter sein wird als der der Jungen, da die Frauen aus biologischen Gründen wesentlich enger mit der Betreuung der Kinder verbunden seien und es auch ausser Zweifel stehe, dass sich Mann und Frau nicht nur anatomisch, sondern auch in ihrem Verhalten klar unterscheiden würden.

Ilse *Brehmers* Beitrag zur "Mädchenerziehung und Frauenbildung im deutschsprachigen Raum" wäre an sich recht aufschlussreich, nur stützt die Autorin die wenigsten ihrer Aussagen durch entsprechende Literatur- und Quellenverweise ab.

3) Schulbezogene Frauenforschung - Feministische Schulforschung:

Wer die Koedukationsdiskussion mitverfolgt hat, wird in den Aufsätzen von Claudia *Fuchs* (Koedukation benachteiligt Mädchen. Koedukation benachteiligt Jungen) und Marianne Horstkemper (Neue Mädchen - neue Jungen? Schule, Geschlecht, Selbstvertrauen) kaum neue Erkenntnisse gewinnen. Beide Aufsätze wiederholen Postulate aus früheren Studien und wirken insgesamt etwas pauschalisierend.

Im vorliegenden Themenbereich sticht vor allem der Beitrag von Hanna *Kiper* über "Prävention sexuellen Missbrauchs von Mädchen als pädagogische und didaktische Herausforderung" positiv hervor. Mit kritischem Auge analysiert sie in den USA, Kanada und England entwickelte Präventionsmaterialien zum Thema des sexuellen Missbrauchs und warnt davor, diese unhinterfragt zu übernehmen und ins Deutsche zu übersetzen.

Annedore *Prengel* schreibt über die feministische Pädagogik und die Bedeutung eines demokratischen Differenzbegriffs für die Erziehung von Mädchen und Jungen, während Elke *Nyssen* und Bärbel *Schön* einen Überblick über die heutige feministische Schulforschung geben.

4) Informationstechnische Grundbildung für Mädchen:

Zwei Aufsätze beschäftigen sich mit dem Problem der Ursachen für die Unterrepräsentiertheit der Frauen im informationstechnischen Bereich und diskutieren Vorschläge und Empfehlungen für eine Mädchengerechtere Grundbildung im Informatiksektor.

5) Berufsorientierungen und Berufsbildung von Frauen und Mädchen:

Drei informative Beiträge rufen ins Bewusstsein, dass gesamtgesellschaftliche Faktoren die Berufsorientierung von Frauen in entscheidendem Masse beeinflussen. Edith *Glumpler* befasst sich vorerst mit Berufswahlproblemen von Abiturientinnen und stellt dazu eine aufschlussreiche Studie aus dem Jahr 1990 vor. Nicht die Curricula in der Schule oder der Einfluss der Lehrkräfte bestimmen in erster Linie den Berufswahlentscheid, sondern die in Familie und Freundeskreis versammelte Beratungs- und Vermittlungskompetenz und nicht zuletzt die finanziellen Ressourcen der Eltern nebst den Entwicklungen des Arbeitsmarktes. In einem zweiten Beitrag widmet sich Edith *Glumpler* der Berufsbildung für Frauen, der Erwerbstätigkeit von Müttern und den daraus erwachsenden veränderten Anforderungen an die deutsche Grundschule. Hier plädiert sie vor allem für mehr Innovation - konkret: für eine Ganztagschule oder eine "volle Halbtagschule" (d.h. feste Blockzeiten). Ein dritter Beitrag (von Kerstin Schimmel und Edith *Glumpler*) betrifft eine Berufsorientierungsstudie im Grundschulalter, die aufzeigt, dass das Spektrum der Berufswünsche von Mädchen im Grundschulalter wesentlich breiter ist als es die spätere Berufswahl vermuten lässt. Dieses breitere Interesse zu erhalten, stelle ein wichtiges Ziel der Schule dar, doch könne diese nicht im Alleingang realisieren, was gesellschaftspolitisch keine Unterstützung finde.

Insgesamt ein anregendes Buch, das einmal mehr bewusst macht, dass es *die* Frauenforschung als einheitliches Forschungsfeld nicht gibt, sondern eine grosse Vielfalt von Themen, Ansätzen und Aspekten unter feministischem Blickwinkel, die es wert sind, sowohl von Männern wie von Frauen diskutiert und kritisch durchleuchtet zu werden - unter anderem auch in der LehrerInnenbildung.

Christine Hofer

METZ, Peter (1992)

Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer. Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz. Bern (Berlin / Frankfurt a.M. / New York / Paris / Wien): Lang. 788 Seiten, Fr.110.90.

Was hier vorliegt, ist ein ausserordentliches Werk, fast eine Summa, möchte man in Anbetracht des beinahe 800 Seiten starken Bandes und der äusserst umsichtigen und mit Akribie auf Vollständigkeit bedachten Abhandlung sagen. Jedenfalls ein schulhistorisches Werk, um das, wer sich mit Schweizer Schulgeschichte beschäftigt, nicht mehr herumkommt.

Herbartianismus? Das Wort tönt in modernen Ohren nicht gerade attraktiv. Der Begriff hat etwas Staub angesetzt. Wir assoziieren die Herbartianer Ziller, *Stoy*, *Rein* und andere gerne mit einer veralteten und etwas sturen Lernschule. Wir sind uns nicht mehr bewusst, dass Ziller mit der Gründung des "Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" (1867) eine international bedeutsame Schulreformbewegung in Fahrt brachte. Wir können uns kaum mehr vorstellen, dass Leipzig und Jena mit ihren herbartianischen Lehrerbildungs- bzw. Lehrerfortbildungskursen so etwas wie ein pädagogisches Silicon-Valley gewesen sind. *Metz* versteht es, mit seiner Darstellung dieser fortschritts-

bewussten Schulpädagogik von ca. 1870 bis 1930 etwas von ihrem Glanz zurückzugeben und auch zu zeigen, warum der Herbartianismus so attraktiv sein musste. Dem Leser wird auch bewusst, wie sehr die Reform von damals in der Schule von heute nachwirkt.

Herbartianismus in Graubünden? Dieses Thema ist in keiner Weise zufällig. Graubünden war, wenn man das so salopp sagen darf, eine herbartianische Hochburg. Kein anderer Kanton der Schweiz war dem Herbartianismus dermassen zugetan wie der Kanton Graubünden, ausser vielleicht, was ebenfalls erstaunlich ist, der französischsprachige Kanton Waadt. Etwa die Hälfte der Schweizer Kursbesucher in Jena (bei *Rein*) waren Waadtländer Lehrer! In Graubünden ging die herbartianische Reform von den beiden Lehrerseminaren aus, vom evangelischen in Schiers und vor allem vom kantonalen in Chur. Die Reform begann grosso modo mit dem Amtsantritt des aus dem St. Gallischen stammenden und in Leipzig bei *Ziller* studierenden und dann in Leipzig und Weimar als Lehrer tätigen Theodor *Wiget* als Seminardirektor in Chur. In seiner relativ kurzen Amtszeit (bis 1889) arbeitete er konsequent auf eine "Herbartianisierung" des Bündner Schulwesens hin. Andreas Florin, der Übungslehrer am Seminar, besuchte eiren Kurs in Leipzig. Dann reorganisierte *Wiget* die Musterschule und das Schulpraktikum. Um an die amtierende Lehrerschaft zu gelangen, gab er die "Bündner Seminar-Blätter" heraus, führte Fortbildungskurse durch und sorgte für die Gründung des Bündner Lehrervereins (1883). Als *Wiget* Chur verliess und wieder nach Leipzig zog, folgte ihm in der Seminardirektion Paul *Conrad*, ein Bündner, der auf Anraten *Wigets* in Leipzig bei *Ziller* studiert hatte und dort auch Lehrer war. *Conrad* war in Chur sehr lange Seminardirektor, volle 38 Jahre (bis 1927). So erstaunt es nicht, dass er sehr viel zur Festigung und abermaligen Stärkung des Herbartianismus beitragen konnte: dadurch, dass er das Präsidium des Bündner Lehrerseminars übernahm, Lesebücher auf Herbart-Zillerschen Grundlage herausgab, für die Volksschule einen herbertschen Lehrplan (1894) verfasste, immer wieder Lehrer zum Besuch von Fortbildungskursen in Leipzig und Jena ermunterte und selbst zahlreiche Schriften verfasste.

Aber eigentlich ist es doch sehr erstaunlich, dass die herbartianische Pädagogik gerade in Graubünden so fest Fuss fassen konnte. Die Pädagogik der Herbartianer hat ein betont deutsches Gepräge. Wie konnte sie im Kulturkreis der Rätoromanen und Italienisch-Bündner übernommen werden? Die Pädagogik der Herbartianer ist eine betont protestantische Pädagogik. Wie konnte sie von den katholischen Bündnern im konfessionell paritätischen Kanton Graubünden übernommen werden? Die bildungspolitische Ausrichtung der Herbartianer in Deutschland war eher konservativ. Wie konnte der eher liberale Kanton Graubünden am Herbartianismus Gefallen finden? Die Pädagogik der Herbartianer rechnete mit einem horizontal und vertikal gegliederten Schulmodell und Jahrgangsklassen. Wie konnte eine solche Pädagogik auf die Bündner Verhältnisse passen, wo damals 40% der Schulen Gesamtschulen waren? Rätsel über Rätsel. *Metz* vermag sie zum Teil zu lösen, indem er auf den sehr starken politischen Willen von damals zu einheitlicher, kantonaler Lenkung in diesem äusserst vielgestaltigen Staats- und Schulwesen hinweist. *Metz* zeigt dann im weitern, dass sich gerade an den genannten ertragenen Unverträglichkeiten nach und nach Konflikte entzündeten, die die ohnehin zeitbedingte Erosion des Herbartianismus beschleunigten. Es kam in der Tat der Moment, da die Romanen und Italienisch-Bündner sich gegen das Lesen der Nibelungen in ihren Klassen zu wehren begannen. Auch der Protest der Katholiken konnte nicht ausbleiben. Trotz diesen Angriffen blieb der Herbartianismus in Restbeständen doch noch sehr lange wirksam. *Metz* zeichnet diesen Erosionsprozess über die Jahrzehnte weg sehr sorgfältig nach. Ein eigentlicher Schlusspunkt lässt sich kaum setzen. Sicher ist, dass die Herbart-Zillersche Pädagogik noch über 1950 hinaus ihren Einfluss hatte.

Das vorliegende Buch ist, darauf sei zum Schluss hingewiesen, mehr als nur ein Beitrag zur Herbartforschung. Der Kanton Graubünden erhält mit diesem Werk eine kantonale Schulgeschichte, um die ihn viele andere Kantone nur beneiden können.

Carlo Jenzer

TRIER, Uri Peter (1993)

Streifzüge in der Bildungslandschaft. Schule zwischen Forschung, Verwaltung, Praxis und Politik. Hrsg. von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich durch Konstantin *Bähr* und Barbara *Sträuli*. Zürich: Orell Füssli, 256 Seiten, Fr. 44.--.

An die hundert Titel verzeichnet die Liste der Schriften, die Uri Peter *Trier* im Laufe der Jahre verfasst und publiziert hat: Bücher (als Autor allein oder in Zusammenarbeit mit andern), Referate, Berichte, Zeitschriftenbeiträge, Zeitungsartikel. Geschrieben hat er die zahlreichen Texte zur Bildungsforschung und Schulpraxis in seiner beruflichen Funktion als Leiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, zudem als Präsident der Pädagogischen Kommission der EDK, als Leiter nationaler oder kantonaler Forschungsprogramme, ferner im Rahmen von Projekten der OECD/CERI und der DEH sowie als Mitbeteiligter an Studien des Schweizerischen Wissenschaftsrates.

Aus dieser reichen Sammlung haben Konstantin *Bähr* und Barbara *Sträuli* vierzehn Texte ausgewählt und in einem Band zusammengetragen. Sie dokumentieren damit *Triers* wissenschaftliche Arbeit der letzten zwanzig Jahre und leiten die Publikation der früher bereits einzeln oder in anderem Zusammenhang veröffentlichten Beiträge mit der Aufzeichnung eines Gesprächs ein, das die Herausgeber und Anton Strittmatter mit dem Autor geführt haben. Die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich würdigt mit diesem Sammelband das Wirken Uri Peter *Triers*, der sich als Erziehungswissenschaftler, Bildungsforscher und Förderer der Schulentwicklung in besonderer Weise verdient gemacht hat.

Wie andernorts sind auch in Zürich die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Schulplanung in die Bildungsverwaltung eingebunden und nicht in die Universität eingegliedert. Uri Peter *Trier* hat es verstanden, die Pädagogische Abteilung zu einem Schnittbereich zu entwickeln, in dem sich zum Wirkungszusammenhang verknüpft findet, was sonst meist getrennt nebeneinander einhergeht oder sich nicht selten gegenseitig sogar in die Quere kommt: die schulbezogene erziehungswissenschaftliche Forschung, die bildungspolitische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, die Schul-administration und die Unterrichtspraxis. *Trier* hat zwischen diesen unterschiedlichen Aktionsbereichen zu vermitteln gewusst und im Hinblick auf eine bessere Zusammenarbeit wesentlich zur gegenseitigen Verständigung, zur Kommunikation untereinander und zur Wahrnehmung gemeinsamer, übergreifender Ziele beigetragen.

Von wissenschaftlichem Forschen, pädagogischem Planen und politischem Handeln, von Schulentwicklung und -verwaltung, von Ausbildung, Beratung, Fort- und Weiterbildung, von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn und von schulischen Alltagstheorien, von verfestigten oder zu verändernden Verhaltensweisen der Lehrenden und Lernenden berichtet *Trier* und davon, wie diese Muster aufzubrechen wären, damit sich die Schule für Innovationen offener zeigt. Er analysiert und reflektiert das Kräftespiel im Felde des schulischen Unterrichtens und Erziehens und denkt auf seinen "Streifzügen in der Bildungslandschaft" über die Ziele, die Bedingungen und Verfahren erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Arbeit nach.

Der Buchtitel könnte Anlass zu einem Missverständnis sein: Wer durch eine Landschaft "streift", geht längere Zeit und über grössere Distanzen ohne festes Ziel und ohne die Absicht, an einem vorbestimmten Ort anzukommen. So sind *Triers* Texte freilich nicht zu lesen und zu verstehen. Da ist in allem ein Wille, und es gibt ein Ziel: das der Verbesserung des Bildungswesens durch wissenschaftsgestützte, schulpraktisch wirksame Innovationen. Keine Rede von einem planlosen Schweifen vom einen zum andern, die aufgenommenen Themen gleichsam nur im Gehen berührend. Wie die Herausgeber einleitend feststellen, weisen Leitvorstellungen, einem Kompass vergleichbar, dem Verfasser die Richtung, selbst dann, wenn der Zufall hereinspielt. Das "Zufällige" hat insofern seine Berechtigung, als uns in den komplexen Situationen des Schulalltags die Probleme "zufallen", die es aufgrund reflektierter Erfahrung zu klären und dann, gestützt auf ein Theoriewissen und auf entwickelte Interventionsoptionen, zu beurteilen und handelnd zu lösen gilt.

Seit 1972 hat sich *Trier* nacheinander schwerpunktmässig wechselnden Themen zugewandt: in den frühen 70er Jahren der Begabungsforschung sowie der Problematik der Intelligenz- und Eignungsbeurteilung und der Selektionsverfahren. Später, in den 80er Jahren, beschäftigte er sich insbesondere mit Fragen der Persönlichkeitsstruktur der Schülerinnen und Schüler im Jugendalter "auf ihrem Weg ins Berufsleben" und zu sich selbst sowie mit den Lehrer-Schüler-Interaktionen. Dabei war ihm die Frage zunehmend wichtig, wie wir im interkulturellen Bezug Schülerinnen und Schülern aus fremden Herkunftsbereichen begegnen. In letzter Zeit ist es *Trier* u.a. um das aktive Lernen zu tun, um ein Lernen, das - dem Grundsatz einer zur Selbständigkeit und zur Lernfähigkeit anleitenden Bildung verpflichtet - zunehmend in die Eigenverantwortung des lernenden Subjekts gegeben wird, sofern die Schule als "Haus des Lernens" das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Erkenntnisgewinn zu wecken versteht und entsprechende Sinnangebote bereithält.

Konstantin *Bähr* und Barbara *Sträuli* ordnen *Triers* Analysen, Berichte, Reflexionen und Modellentwicklungen sechs Themenkreisen zu: vorweg dem der Vernetzung von "Forschung, Praxis, Verwaltung und Politik" (1), sodann der Schulreform (2), der Selektion (3), der Rolle der Lehrkräfte und ihrem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern (4), den laufbahnbestimmenden soziökonomischen Herkommensbedingungen der Jugendlichen und den Auswirkungen der Geschlechterrollen (5), schliesslich der besonderen Situation der Kinder aus andern Sprach- und Kulturwelten (6).

Es ist beeindruckend, im Lesen der Aufsätze festzustellen, wie offen und wach *Trier* auf die Gegenstände seiner Untersuchungen eingeht, wie er sich, dem Motto, das er dem Band voranstellt, folgend, einem Wort von Paul Valéry, in seinem schöpferischen Denken von "passion" und "imagination" leiten lässt. Er tut es als ein Fragender: Was soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? Und wie? "Warum Schulreform?" Wie sollen Schulen "aussehen"? Wieviele Innovationen hat die Schule nötig? "Was kann die Erziehungswissenschaft für die Primarschule in der Schweiz tun?" Wieviel an Planung erträgt die Schule, und welches sind die geeigneten Planungsinstrumente? "Ist eine Gesamtkonzeption möglich?" Was leistet die Institutionalisierung schulischer Innovationen und was verhindert sie? Führt Selektion zur "Auswahl der Besseren"? Was ist das: "Begabung"? Wie kommt man in der Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit zu Aussagen und was ist ihr Vorhersagewert? Was erleichtert die Integration der Kinder von ausländischer Herkunft? Welches sind die Ziele der Evaluation?

Die Art, wie *Trier* all diesen und weiteren Fragen nachgeht, zeugt nicht allein von hohem Sachverstand und von einem an theoretischen, bildungsphilosophischen Prämissen und Prinzipien orientierten Denken, sondern ebenso von seiner Offenheit für praktische Erfahrungen.

Gerade im Zusammenhang mit der Frage, wie die Lehrerbildung in den auf die Hochschulebene angehobenen Institutionen inskünftig ihren Forschungsauftrag im Anwendungsbezug wahrnehmen will, können Uri Peter *Triers* "Streifzüge" sichtbar machen, wie aspektreich das Feld schulnaher Untersuchungen sein kann und wie handlungswirksam eine Forschung ist, die sich in der Theoriebildung nicht selbst genügt, die nicht "per se" steht, sondern die von der Praxis herkommt und Probleme aufnimmt, die sich in der Schulrealität stellen, und deren Ergebnisse in die Praxis zurückführen.

Heinz Wyss

PALLASCH, Waldemar, MUTZEK, Wolfgang, REIMERS, Heino (1992)
Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa Verlag, 256 Seiten, ca. Fr. 42.--.

Mit dem 'Handbuch zum Lehrertraining' (Mutzek & Pallasch (Hrsg.) 1983) wurde vor rund zehn Jahren versucht, ein Gesamtbild von Trainingskonzepten zu erstellen. Inzwischen hat der Wandel in Sicht- und Betrachtungsweise andere Schwerpunkte gesetzt und neue Konzepte und Modelle hervorgebracht. Mit den Beiträgen in diesem Sammelband wird erneut der Versuch unternommen, den aktuellen Stand der Entwicklung von Trainingskonzepten, wie sie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller pädagogischen Arbeitsfelder eingesetzt werden, exemplarisch zu dokumentieren. Die mehr als zwanzig Autorinnen und Autoren stellen in ihren Beiträgen Konzepte zum Erwerb von Beratungs-, Trainings- und Supervisionskompetenz vor. Darüber hinaus präsentieren und reflektieren sie aber auch eine Vielfalt von Erfahrungen und Gedanken zu grundlegenden und anwendungsorientierten Problemen.

Die Erkenntnis, dass herkömmliche Methoden im Bereich der Professionalisierung des Lehrerberufs häufig nicht ausreichen, um die für die Bewältigung des beruflichen Alltags notwendigen sozialen und fachlichen Handlungskompetenzen erwerben zu können, führt zu einer verstärkten Beachtung handlungsrelevanter Methoden, wie sie in Lehrertrainings zu finden sind. Insbesondere der Lehrerbildner/die Lehrerbildnerin findet in diesem Band nebst einer breiten Palette von Trainingskonzepten auch willkommene Anregungen zur Erneuerung und Erweiterung dieser sogenannten 'Lehrerverhaltenstrainings'. Durch die interessante und informative Kombination von theoretisch fundiertem Wissen und praxisorientierten Berichten ist die Lektüre dieses Buches lohnend und anregend.

Vreni Schenkel

GONON, Philipp (1992)
Arbeitsschule und Qualifikation: Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Frankfurt a.M.: Lang, 274 Seiten, Fr. 65.--.

Mit dem Untertitel dieser Dissertation nennt Philipp *Gonon* zugleich die drei Schwerpunkte seiner Arbeit:

- Arbeit, Erziehung und Schule im 19. Jahrhundert;
- Georg *Kerschensteiner* und die reformpädagogische Arbeitsschule;
- die berufspädagogischen Qualifikationsdebatten (im Anschluss an den von *Mertens* 1974 geprägten Begriff der "Schlüsselqualifikation").

Philipp *Gonon* schreibt in der Einleitung, dass der "Ausgangspunkt dieser Dissertation (...) gerade der schillernde Gebrauch des Begriffs 'Qualifikation'" (S. 15) sei. Doch "die Frage was die Pädagogik unter dem Begriff "Arbeit" zu fassen wusste, erwies sich nun allerdings als sehr weitläufig. (...) Dies liess bezüglich vorgesehener Um-

fang den der Reformpädagogik vorgelagerten historischen Teil immer immenser anwachsen" (S. 19). Die Frage was unter 'Arbeit', 'Erziehung' und 'Unterricht' im 19. Jahrhundert zu verstehen sei, nimmt mit Recht einen entsprechend grossen Teil des Buches in Anspruch - dies verdeutlicht auch die Relevanz der Herausbildung der Institution Schule vor der reformpädagogischen Diskussion um 1900. Mit Georg *Kerscheneiner*, einem prominenten Vertreter der Arbeitsschule, wird der Begriff der Arbeit weiter konturiert und zwar aus den in diesem Zusammenhang bisher wenig beachteten Sichtweisen des 'Werkbundes' und der 'Kunsterziehungsbewegung'. Die relativ knapp gehaltenen Folgerungen für die heutigen in der Berufsbildung diskutierten Fragen der 'Qualifikation' werden im letzten Teil (Kapitel 6) ausgeführt. Zu Beginn des letzten Kapitel zieht Philipp *Gonon* ein Resümee: "Der Versuch, die "Arbeit" umfassend in den schulischen Kontext zu integrieren ist, wie die dargelegte historische Analyse aufzeigt, in seinem Anspruch gescheitert. (...) Die über die "Arbeit" angestrebte Verbindung von Schule und Leben (...) führte jedoch nicht zu einer Umgestaltung der Schule, die nun statt auf Wissen auf Arbeit oder "Können" beruhen sollte" (S. 257).

Das erste und einleitende Kapitel steckt den Rahmen der ganzen Arbeit ab. Die zeitliche (und 'sprachliche') Spannweite führt vom Begriff 'Arbeit' zur 'Arbeitsschule' und hin zu den ('Schlüssel-') 'Qualifikationen' zur beruflichen Ausbildung in Schule und Betrieb. Der Begriff der 'Arbeit' im pädagogischen Zusammenhang soll einerseits aus der historischen Perspektive bestimmt und andererseits aus dem Blickfeld des pädagogischen Verständnisses von 'Aktivität' betrachtet werden.

Vier Motivreihen (Kapitel 2) bilden den argumentativen Hintergrund zur Herausbildung der Institution Schule im 19. Jahrhundert. Als erstes Motiv ist das theologische zu nennen, welches an der protestantischen Ethik anknüpft: "Das protestantische Motiv: Rationalisierte Aktivität" (S. 26). Erziehung und Schule folgen einem zweckrationalen Ziel; der Arbeit wird damit Bildung zugesprochen (*Luther, Comenius, Francke*). Das zweite Motiv stellt sodann die individuelle Bildungsproblematik in den Vordergrund. Die Erziehung und die Arbeit stehen im Dienste der Natur und der Sinne. Diese sensualistische Sichtweise betrachtet die Handarbeit und die Handlung als Zentrum des Erziehungsdenkens und der Menschwerdung (*Locke, Rousseau, Heusinger*). Eine solche Erziehung richtet sich "gegen die Studiersucht, die noch immer so sehr unter uns wüthet" (*Heusinger 1797, Philipp Gonon S. 42*)! "Arbeit als Erziehung zur Glückseligkeit und Nützlichkeit" (S. 43) führt zum utilitaristischen und berufsbildenden Motiv. Jugend soll zur 'industria', zum Fleiss erzogen werden und daher braucht es 'Tüchtigkeit' und 'individuelle Fertigkeit'. Der Arbeitsbegriff siedelt sich so zwischen den Begriffen 'Fertigkeitsschulung' und 'Gewöhnung' an (*Iselin, Salzmann, Barth, Villaume*). Die vierte Reihe "Arbeit und Nationalbildung" (Kapitel 2.6) und das damit verbundene staatspolitische Motiv führt Philipp *Gonon* zur Festsetzung, dass Erziehung und Bildung neu auch institutionell als Aufgabe des Staates definiert wird. Hat sich das dritte Motiv eher in Richtung der Berufsbildung hin bewegt, so kann hier von 'gesellschaftlicher Allgemeinbildung' gesprochen werden; der Bezugspunkt ist die Gesellschaft und die 'Bildung für den Staat' (Bonstetten, Fichte). Der Begriff 'Arbeit' wird als "ein Konglomerat dieser Motivlagen betrachtet" (S. 68).

Anhand der vorwiegend Schweizerischen Schulgeschichte führt Philipp *Gonon* den Leser durch das 19. Jahrhundert (Kapitel 3 "Arbeit und Schule", S. 69ff). Im Zusammenhang mit Erziehung und Schule wird "die Spannung von Wissen und Arbeit" (S. 166) dargelegt. Die Diskussion über 'Arbeit' in der Volksschulgeschichte beginnt mit der Auflehnung gegen die Wissensschule bereits gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts (!). So versuchte Rudolf *Hanhart* (seines Zeichens erster Professor für Pädagogik in der Schweiz) die Arbeit mit Unterricht zu verbinden, weil die Schulen sich an den Wissenschaften und dem Fortschritt orientieren müssen. So plädierte er auch für den Ausbau der (Volksschul-)Lehrerbildung, der Lehrerfort- und

-weiterbildung, sowie dem Ausbau der Handwerker- und Sonntagszeichenschulen. Seine Schulreform beeinflusste das Verhältnis von Schule, Kirche und Staat: Die Volksschule verallgemeinern, vom kirchlichen Einfluss lösen und im Staate fest institutionalisieren - dies waren auch die in der Mitte des 19. Jahrhunderts geführten Schuldebatten. Mit der 'Schindlerschen Umfrage' "wie ist der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung zu erlösen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen?" (vgl. *Grube* 1870, Philipp *Gonon* S. 92) wird die 'Arbeit' unter methodischen und didaktischen Fragestellungen betrachtet. Thomas *Scherr* sucht folgerichtig mit der "Ausdifferenzierung der Schule als Organisation" (S. 115) eine Antwort auf die Schulkritik. Über *Diesterweg*, *Fröbel* und *Georens*, *Herbart*, und *Ziller* wird die letzte Phase des 19. Jahrhunderts beleuchtet: die Zeit der "Bewegung für Handfertigkeit und die Lehrervereine" (Kap. 3.8) und "Die Diskussion über Arbeit und Schule als Beitrag zur Differenzierung des Bildungssystems" (Kap. 3.9). Mit der (teilweise erfüllten) Einführung des Schulfaches 'Handarbeit' kann vor Ende des Jahrhunderts ein, wenn auch marginaler Erfolg gewertet werden. Der Versuch, die 'Arbeit' der Schule zugrunde zu legen, ist jedoch gescheitert (S.166). Die Schule ist (immer noch) eine Wissensschule. "Nicht die 'Arbeit' im Unterricht, sondern die organisationelle, methodische und didaktische Ausdifferenzierung setzten sich als Schulreform durch" (S.167).

Die reformpädagogischen Überlegungen von Georg *Kerschensteiner* bilden den zweiten Schwerpunkt der Dissertation. Mit dem 'Werkbund', 'Kunsterziehungsbewegung' und insbesondere der Lebensphilosophie von Georg *Simmel* werden von Philipp *Gonon* bisher wenig beachtete Sichtweisen in die Argumentation um 'Arbeit' und 'Reformpädagogik' herausgearbeitet. Beginnend mit dem Kapitel "*Kerschensteiner* und die reformpädagogische Arbeitsschule" (Kap 4.1), im Zusammenhang mit Gewichtung der ästhetischen Komponente von Arbeit, führt Philipp *Gonon* den Bogen über "Die Umgestaltung der Fortbildungsschulen" zu Gewerbe und Berufsschulen (Kap 4.2), "Staat und Charakterbildung" (4.3), hin zum Kapitel 4.4, in der er die "Lehrplanreform und naturwissenschaftliche Methode" - als induktiven Weg des Wissenserwerbs erörtert und das Experiment als das wesentlichste Element der Arbeitsschule definiert. Dem utilitaristischen und staatspolitischen Motiv folgend verpflichtet sich *Kerschensteiner* den ästhetischen und ethischen Kriterien des 'Deutschen Werkbundes'. Er verhält sich damit "eher kritisch gegen das künstlerisch Unkonventionelle, gegen den Individualismus, Expressionismus, Primitivismus und Dadaismus" (S.195). Es ist dies der Versuch, die gewerbliche Arbeit aufzuwerten und damit die Kluft zwischen Kunst, Handwerk und Industrie zu schliessen. 1908 prägte *Kerschensteiner* in einer Pestalozzifeier den Begriff 'Arbeitsschule'. Die Volksschule soll eine Werkstatt für kindliche Aktivität werden, die auch der Erfahrungswelt der Kinder gerecht werden soll. Die Kritik *Kerschensteiners* richtet sich damit gegen die Buchschule, zielt aber nicht auf den Verzicht einer Wissensvermittlung im herkömmlichen Sinne. Der Begriff 'Arbeit' von *Kerschensteiner* orientiert sich am Schöpferischen und an der Produktivität. "Sachlichkeit als Ziel der Arbeitsschule ist in ihrer höchsten Vollendung 'Sittlichkeit'" (S. 218).

Hiermit beginnt die Auseinandersetzung von *Kerschensteiner* mit der Lebensphilosophie von Georg *Simmel*. *Simmel* betrachtet die Kunst als die Versöhnung oder Einheit von Leben und Form. Die Arbeitsschulen sollen sich gegen die gesellschaftliche Atomisierung und Arbeitsteilung richten. Er betont, wie auch *Kerschensteiner* für die Arbeitsschule, den ästhetisch-handwerklichen Bezug der Bildung. Kapitel 4.8 "Leben und Form: Die Auseinandersetzung mit Georg *Simmel*" und Kapitel 4.9 "Lebensformen, Bildung und Arbeit" beziehen sich denn auch fast ausschliesslich auf die Bildungstheorie von *Kerschensteiner* unter dem Einfluss der Lebensphilosophie und dem Kulturbegriff von *Simmel*.

In Kapitel 5 referiert Philipp *Gonon* kurz einige Varianten zum Arbeitsschulkonzept von *Kerschensteiner*. So führt er u.a. die 'Arbeitsgemeinschaft mit Kindern' von

Blonskij, die Arbeitsschule des Sozialisten *Seidel* oder das 'schaffende Lernen' von *Scheibner* auf.

Im letzten Teil der Arbeit formuliert Philipp *Gonon* "Einige Folgerungen für die heutige berufspädagogische Qualifikationsdebatte" (Kapitel 6, S.257ff.). Die allgemeine Ausrichtung der heutigen Berufsbildung ist klar der industrielle Betrieb - ihm wird vorrangig (Lern-)Aufmerksamkeit zuteil. Der Berufsschule - und hier verbirgt sich ein Stück historischer Kontinuität der Schulkritik - wird weniger Bildungsgehalt zugesprochen als der 'Arbeit' und dem (betrieblichen) 'Leben'. Dies widerspricht nun aber den Ausführungen zur Arbeitsschule bei *Kerschensteiner* und der heutigen Verschulungstendenz der gesamten beruflichen Ausbildung. Philipp *Gonon* formuliert zum Schluss, dass gerade der Berufspädagogik eine entscheidende Rolle zukommen könnte, wenn es um eine erneute Klärung der schulischen Vermittlung und Unterweisung von "Wissensbeständen und Fertigkeiten" (S. 274) im Zusammenspiel mit dem Betrieb gehe. "Bei aller Schulkritik ist diese Institution (die Berufsschule, Anm. D.A.) (...) die einzige Lokalität, die gemäss Auftrag primär darauf spezialisiert ist, zumindest die Voraussetzungen für Bildung zu schaffen" (S.274).

Die Publikation vermittelt ein historisches Bewusstsein und ist als Grundlage für die heutigen bildungspolitischen Debatten um Schul- und Lehrplanreformen äusserst hilfreich. Dieses Buch von Philipp *Gonon* stellt einen beispielhaften Beitrag zur Erforschung schulischer Vergangenheit dar, dessen Lektüre allen am Schulwesen und seiner Historizität Interessierten sehr empfohlen werden kann.

Daniel Adank

In den BzL 1/93 wurde durch Hermann J. Forneck Bruno Krapfs Buch "Aufbruch zu einer neuen Lernkultur, Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren" (Haupt Verlag Bern, 1992) besprochen. Die eben erwähnte Rezension hat beim Autor des Buches eine Reaktion in Form einer schriftlichen Replik provoziert. Im Sinne eines Diskussionsbeitrages geben wir diese Replik nachfolgend ungekürzt wieder.

Für die Redaktion BzL: Michael Fuchs

Über die Gültigkeit von Stundenstrukturen und Pädagogik in der Postmoderne

In den BzL I/93 erschien auf den Seiten 85 f. eine Besprechung des Buches von Bruno *Krapf*: "Aufbruch zu einer neuen Lernkultur". Bei dieser Besprechung von Hermann *Forneck* wird mit Nachdruck das Thema "Artikulationsschema für den Unterricht" aufgegriffen. Es wird dann argumentiert, das Postulat eines Artikulationsschemas gehöre in den Bereich der Moderne.

Da in der Pädagogik Artikulationsschemata immer wieder zum Instrumentarium der Unterrichtsgestaltung gehörten, wird in der folgenden Antwort auf die Frage eingegangen, ob denn im Rahmen einer postmodernen Darstellung von Lernen ein Artikulationsschema Gültigkeit haben kann. Als Elemente einer Arbeitszusammenkunft werden im Buch Kontakt, Inhaltliche und methodische Vorschläge zur Arbeit, Entscheide und Gruppenbildung, Zeitabschnitte für die Darstellung der Ergebnisse, mögliche Beiträge der Lehrperson, Ergebnisauswertung, Evaluation und Zielhorizonte genannt.

Zur Moderne wird das Vertrauen in die Erkenntnisfähigkeit der Ratio gezählt, die auf die Erkundung einer objektiven Wirklichkeit hin ausgelegt ist. Postmoderne weiss von

anderen Erkenntnismöglichkeiten über Ahnungen, Imagination, Körpererfahrungen usw. und ist unbekümmert darüber, dass Objektivität stets Schein bleibt.

Lieber Hermann

Du hast mit Deiner ernsthaften Besprechung meines Buches unseren mündlichen Dialog fortgesetzt. Mich hat die Idee gefreut und es lockt mich, wie ich Dir schon erzählt habe, Dir schriftlich zu antworten. Schliesslich endet Dein Beitrag mit der Bemerkung: "Darauf lacht mein Gesprächspartner herzlich - worauf nicht mehr zu argumentieren ist".

Nun, ich kann Dir wenigstens verraten, was mir damals durch den Kopf ging, als Du Dich daran gestossen hast, dass es in einer "neuen Lernkultur" ein Artikulationsschema geben soll, wenn andererseits von Mitarbeits- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gesprochen wird.

Mir kam bei diesem scheinbaren Widerspruch der Grammophon von *Hofstadter* in den Sinn, der zwar eine Platte spielen kann, auf den aber eine Platte aufgelegt wird mit einem Ton, der den Grammophon in Schwingungen versetzt, sodass der Apparat zerspringt (*Hofstadter*, D. R.: *Gödel, Escher, Bach*. Zürich, 1986, S. 91). Und eben dieser Art stelle ich mir den Gebrauch eines Artikulationsschemas in einer neuen Lernkultur vor. Du kannst zwar ein Artikulationsschema ins Spiel bringen, sobald Du es aber gebrauchst, zerspringt es und existiert nicht mehr. Das hat mich damals zum Lachen gebracht. Ich hätte mir etwas bösartig gewünscht, Du würdest es ausprobieren, dann wärest Du Dein Problem los gewesen.

Es liesse sich natürlich auch etwas länger über den Sachverhalt nachdenken. Man könnte sich ja auch einen Grammophon vorstellen, der sich immer kurz bevor der gefährlich Ton zu spielen wäre, neu organisiert und sich in einen Grammophon umbaut, der eben gerade diesen Ton spielen kann. Dann wäre er allerdings nicht mehr der alte Grammophon. Nur, das brauche ich Dir ja bei Deinem Scharfsinn nicht zu erklären, wenn wir den Gedanken auf das Artikulationsschema im Unterricht anwenden würden, hätten wir das alte Schema nicht mehr.

Weil Du Freude an formalen Lösungen hast, schreibe ich den Gedanken noch aus, wobei AS Artikulationsschema heisst, PROB steht für probieren und N für neu:

AS - PROB ---> NAS
 NAS - PROB ---> NNAS
 NNAS - PROB ---> NNNAS
 usw.

Es ist ja klar, dass sich nach mathematischem Brauch die N auch anders darstellen lassen, weil die N in ihrer Stellung ja nicht die identische Bedeutung haben.

Aber mir scheint das Problem anderswo zu liegen. Nämlich dort, wo AS in unseren Sätzen immer wieder erscheint. Es ist offensichtlich, dass AS auf jeder Zeile etwas anderes bedeutet und Du kannst zu recht fragen, ob denn NAS, was soviel heisst wie "neues Artikulationsschema", diesen Namen noch verdient. Schema legt doch die Interpretation, gleichbleibend, immer wieder zu gebrauchen, nahe. Da stimme ich Dir vorbehaltlos zu, solange wir uns in der Welt der Logik, die nach der Nützlichkeit fragt, befinden. Wenn anstelle des Begriffs "Schema", "einmalige, mögliche Anfangsordnung" stünde, wäre die Vergänglichkeit, oder eben, die einmalige Nutzung und gleichzeitige Beseitigung besser beschrieben. Oder, um nochmals an den Umbau des Grammophons zu erinnern: Erfolg wäre dann in Sicht, wenn das einer Arbeit zugrunde liegende "Artikulationsschema" nicht eingehalten worden wäre. Nun ist es Dir gewiss nicht entgangen, dass der Begriff "Artikulationsschema" von Dir in die Diskussion

eingebraucht worden ist. Ich habe von Ideen gesprochen, die anderen Ideen Platz machen müssten.

Du würdest die humanistische Psychologie mit ihrem grundlegenden Überzeugungen "in der Moderne verorten". Welche humanistische Psychologie meinst Du? Das was Du gelesen hast, und was Du als postmodern bezeichnet hast, ist humanistische Psychologie und Pädagogik. Ein Beispiel: Du erkennst auf Seite 73 im Falle von Pkt. 2: "Inhaltliche und methodische Vorschlägen zur Arbeit", "die Reflexion der methodischen Angemessenheit bei einem gewählten Inhalt". In der humanistischen Psychologie gibt es die Möglichkeit des Phantasierens, man könnte den Bewegungsimpulsen folgen oder gestalterisch tätig werden. Dir fallen bei Pkt. 2 intellektuelle Leistungen ein. Diese Reduktion der Möglichkeiten auf Rationalität nenne ich modern. Dank Deiner Ausführungen verstehe ich, weshalb Du das "Artikulationsschema" als der Moderne zugehörig verstanden hast. Es liegt vielleicht daran, dass Du darin einzig und allein rationale Argumente zulässt.

Ich will noch ein zweites Beispiel versuchen: Erhebliche Probleme siehst Du dort, wo sich Schülerinnen und Schüler einer Lernarbeit dauerhaft nicht stellen wollen. Wo ist das Problem? Es gibt solche Schülerinnen und Schüler. In einer neuen Lernkultur, zu der wir aufbrechen könnten, gäbe es vielleicht einen Weg, auf dem wir sie finden könnten oder eine Chance, ihnen zu begegnen. Was muss doch das für eine fremde Welt sein, in der diese Menschen leben, die wir bei aller pädagogischen Schulung weder erahnen noch denken, weder vorstellen noch lieben können?

Die "Programmatik" lässt Schüler gelten, die im Kontakt mit sich selbst wachsen wollen, die als Persönlichkeiten etwas zu sagen haben und die in der Lage sind, sich Fremdem zuzuwenden. Da braucht sich die Lehrerin oder der Lehrer gar nicht zu entscheiden. Du siehst, ich muss Deine verwendeten Begriffe "Artikulationsschema", "Reflexion der lernmethodischen Angemessenheit", "Programmatik" usw. in Anführungszeichen setzen, weil sie nicht so recht in (m)einen postmodernen Denk- und Erlebnishorizont passen. Vermutlich gehören sie der pädagogischen Welt der Moderne an.

Rechtens muss ich natürlich Deine Bemerkung anführen, dass Deine Kritik sich, wie Du sagst, aus der Lesart, wie Du die ersten Kapitel gelesen hast und dem Erscheinen der Elemente einer Lernzusammenkunft auf Seite 73 ergeben hat. Ich weiss aus unserer Diskussion, dass Du im Buch noch weiter gelesen hast. Ich vermute, dass dabei nicht nur postmodernes Vokabular verwendet, sondern auch eine neue Lernkultur skizziert worden ist.

Zum Schluss möchte ich noch anfügen, dass es mir letztlich dann doch nicht so wichtig ist, ob Du oder ich oder wir beide modernes und postmodernes Gedankengut scharf zu trennen vermögen oder nicht. Deine Rezension hat mich darauf gebracht, Deine Lesart etwas besser zu verstehen und meinen Gedanken in neuer Weise nachzuhängen. Dafür danke ich Dir herzlich. Ich weiss, dass Du immer neue Wege suchst und eine neue Lernkultur gestaltest. Mir gefällt es, mit Dir unterwegs zu sein.

Bruno Krapf

Neuerscheinungen

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

- Aschersleben, K. (1993) *Welche Bildung brauchen Schüler?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1993) *Aus Geschichten Lernen*. Weinheim: Juventa.
- Barth, A.-R. (1993) *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Beermann, L. u.a. (1993) *Mathe: nichts für Mädchen*. Bern: Hans Huber.
- Benner, D. (1993) *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim: Juventa.
- Bernstein, A.C. (1993) *Deine, meine und unsere Kinder*. Die Patchworkfamilie als gelingendes Miteinander. Freiburg i.Br.: Herder.
- Bründel, H. (1993) *Suizidgefährdete Jugendliche*. Weinheim: Juventa.
- Calvin, W.H. (1993) *Die Symphonie des Denkens. Wie aus Neuronen Bewusstsein entsteht*. München: Hanser.
- Cohn, R.C. (1993) *Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Daheim, H. & Schönbauer, G. (1993) *Soziologie der Arbeitsgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1993) *Jugend - Wirtschaft - Politik*. Weinheim: DJI.
- Edelmann, G.M. (1993) *Unser Gehirn - ein dynamisches System. Die Theorie des neuronalen Darwinismus und die biologischen Grundlagen der Wahrnehmung*. München: Piper.
- Fischer, H.R. (Hrsg.) (1993) *Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik*. Donauwörth: Auer Systeme.
- Funk, H. (1993) *Mädchen in ländlichen Regionen*. Weinheim: DJI.
- Friebel, H. u.a. (1993) *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Giesecke, H. (1993) *Politische Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Glöckel, H., Goldmann, U., Matthes, E. & Schüler, U. (Hrsg.) (1993) *Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang - Werk - Wirkung auf die Schule heute*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gardner, H. (1993) *Der unbeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heller, E. & Tennstedt, B. (Hrsg.) (1993) *Das Selbstverständnis der Erzieherin*. Weinheim: FIPP.
- Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (1993) *Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1*. Weinheim: Juventa.
- Holle, B. (1993) *Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern*. München: Psychologie Verlags Union.
- Hurrelmann, K. (1993) *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa.
- Kägi-Romano, U. & D. (1993) *Schul-Leben Lebens-Schule. Innenansichten der Demokratisch-kreativen Schule*. Bern/Bonn: Zytglogge.
- Klauer, K.C. (1993) *Bedeutung und Entlastung beim Problemlösen. Eine Theorie des deklarativen Vereinfachens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kluge, E. (1992) *Vier mal zehn Wochenpläne für die Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck.

- Kobi, E.E. & Roth, H. (1993) *Kinder von Aggressiv bis Zerstreut*. Ein Ratgeber für den Erziehungsalltag. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kraak, B. (1993) *Damit Psychologie praktisch wird*. Texte zur Forschung und Ausbildung. Göttingen: Hogrefe.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1993) *Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Garlichs, A. (1993) *Früherziehung West-Ost*. Weinheim: Juventa.
- Levy, St. (1993) *KL-Künstliches Leben aus dem Computer*. München: Droemer Knaur.
- Lewe, H. (1993) *Anwendungs- und Strukturorientierung im Mathematikunterricht der Grundschule*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Lind, G. (1993) *Moral und Bildung*. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung. Heidelberg: Asanger.
- Metzig, W. & Schuster, M. (1993) *Lernen zu Lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Hamburg:: Springer.
- Meueler, E. (1993) *Die Türen des Käfigs*. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, O.-W. ((1993) *Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neuhaus-Siemon, E. (1993) *Frühleser in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nauck, B. (Hrsg.) *Lebensgestaltung von Frauen*. Weinheim: Juventa.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (1993) *Psychologie lernen*. Eine Einführung und Anleitung. München: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993) *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rolff, H.-G. (1993) *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa:
- Rückemann, S. (1991) *Tägliche Arbeit mit dem Grundwortschatz vom 1. bis zum 4. Schuljahr*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schirlbauer, A. (1992) *Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Schreier, H. (1993) *Himmel, Erde und ich* (Schülerbuch zum Thema "Philosophieren mit Kindern"). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schreier, H. (1993) *Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schubert, B. (1993) *Erziehung als Lebenshilfe. Individualpsychologie und Schule. Ein Modell*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Sesink, W. (1993) *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shaffer, H.R. (1992) *.....und was geschieht mit den Kindern? Psychologische Entscheidungshilfen in schwierigen familiären Situationen* (aus dem Englischen.) Bern: Huber.
- Slepzow, N. & Rewenko, L. (1993) *Die Perestroika-Generation*. Weinheim: DJI.
- Sonntag, M. & Jüttemann, G. (Hrsg.) (1993) *Individuum und Geschichte*. Beiträge zur Diskussion um eine "Historische Psychologie". Heidelberg: Asanger.
- Strauss, C. (Hrsg.) (1993) *Kinderkultur in Schule, Stadtraum und Politik*. Weinheim: FIPP.

Zeitschriftenspiegel

- | | |
|--------|--|
| (BB) | <i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag. |
| (B&E) | <i>Bildung und Erziehung</i> . Köln: Böhlau. |
| (BJ) | <i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society. |
| (BJDP) | <i>British Journal of Developmental Psychology</i> . Letchworth, U.K.: The British Psychological Society. |
| (C&E) | <i>Cognition & Emotion</i> . Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum. |
| (DS) | <i>Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis</i> . Weinheim: Juventa. |
| (DU) | <i>Der Deutschunterricht</i> . Velber, D: Friedrich. |
| (EP) | <i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V. |
| (EPP) | <i>Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen: Hogrefe. |
| (E&U) | <i>Erziehung & Unterricht</i> . Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. |
| (JMB) | <i>The Journal of Mathematical Behavior</i> . Norwood, NJ, USA: Ablex Publishing Corporation. |
| (JPE) | <i>The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain</i> . Abingdon, U.K.: Carfax Publishing Company. |
| (NS) | <i>Neue Sammlung. Viertelj.-Zeitsch. für Erziehung und Gesellschaft</i> . Stuttgart: Klett-Cotta. |
| (P) | <i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz. |
| (PE) | <i>Päd Extra</i> . Frankfurt a.M.: Georg Beck. |
| (PR) | <i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang. |
| (SS) | <i>Schweizer Schule</i> . Basel & Baumatal bei Kassel: Friedrich Reinhardt. |
| (ZPP) | <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber |

Allgemeine Pädagogik

- Brezinka, W.: Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft (PR, 3/93, 253-260).
- Carr, D.: Education, Learning and Understanding: the process and the product (JPE, 2/92, 215-226).
- Grimmer, F.: Pädagogik und Empathie. Zur Veränderung der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen als einer Voraussetzung der 'Zukunft von Bildung' (PR, 3/93, 285-301).
- Hare, W.: Humility as a Virtue in Teaching (JPE, 2/92, 227-236).
- Kaiser, A.: Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik (DS, 2/93, 173-183).
- Kiper, H.: Kinder und Jugendliche heute - Zur Erziehungswirklichkeit in den neunziger Jahren (SS, 6/93, 3-15).
- Künke, E.: Schule ist ein Lebensraum für Kinder. Erfahrungen an einer Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. (PE, 6/93, 10-14).
- Moser, H.: Die Krise des Jugendalters (SS, 6/93, 29-39).
- Plöger, W.: Erlebte Räume. Vorüberlegungen zu einer Anthropologie des Lernraumes (PR, 3/93, 271-284).
- Sageder, J.: Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten (EP, 2/93, 125-148).
- Schmela, M.: Abiturienten erinnern sich an ihre alten Zeugnisnoten - Zur Qualität leistungsbezogener autobiographischer Erinnerungen (ZPP, 1/93, 47-58).
- Sinhart-Pallin, D.: Weibliche und männliche Medienkulturen. Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung (DS, 2/93, 184-194).
- v.Hentig, H.: Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt (NS, 2/93, 171-192).
- Winterhager-Schmid, L.: Idealisierung und Identifikation. Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule (DS, 2/93, 133-140).

Pädagogische Psychologie

- Arbinger, R. & Bannert, M.: Computerwissen von Schülern der Sekundarstufe I (EP, 2/93, 103-124).
- Civil, M.: Prospective Elementary Teachers' Thinking. About Teaching Mathematics (JMB, 1/93, 79-110).
- Davis, R.B.: The Isis Problem and the Question of Representations (JMB, 1/93, 3-8).

- de Jong, P.F.: The relationship between students' behaviour at home and attention and achievement in elementary School (BJ, 2/93, 201-213).
- Feichtinger, R.: Umgang der Eltern mit den Schularbeitsnoten ihrer Kinder (E&U, 6/93, 306-313).
- Fontana, D. & Abouserie, R.: Stress levels, gender and personality factors in teachers (BJ, 2/93, 261-270).
- Gamsjäger, E.: Ausgebrannt und unzufrieden? Eine empirische Studie über HS-Lehrer/innen (E&U, 6/93, 298-305).
- Glowalla, U., Rinck, M. & Fezzardi, G.: Integration von Wissen über ein Sachgebiet (ZPP, 1/93, 11-24).
- Heinemann, M.: Jugendsprache. Theoretische Standpunkte und methodische Zugriffe (DU, 3/93, 84-87).
- Helmke, A. & Renkl, A.: Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? (EPP, 3/93, 185-205).
- Hitch, G.I., Halliday, M.S. & Littler, J.E.: Development of memory span for spoken words: The role of rehearsal and item identification processes (BJDP, 2/93, 159-170).
- Höppel, D. & Moser, K.: Die Prognostizierbarkeit von Studiennoten und Studiendauer durch Schulabschlussnoten (ZPP, 1/93, 25-32).
- Kujawski, J.H. & Boxer, T.G.R.: Same-sex preferential looking during infancy as a function of abstract representation (BJDP, 2/93, 201).
- Larisch, H. & Lohaus, A.: Altersbezogene Veränderungen der Personenwahrnehmung im Kindes- und Jugendalter (EPP, 3/93, 253-266).
- Lehmann, R.H.: Zum Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in deutschsprachigen Minderheiten (B&E, 1/93, 73-90).
- Neber, H.: Generierung von Wissen über ein Computerprogramm durch exploratives und problemorientiertes Lernen (EPP, 3/93, 206-224).
- Norwich, B. & Rovoli, J.: Affective factors and learning behaviour in secondary school mathematics and English lessons for average and low attainers (BJ, 2/93, 308-321).
- Parkinson, B. & Manstead, A.S.R.: Making Sense of Emotions in Stories and Social Life (C&E, vol. 7/93, 295-324).
- Pieper, U.: Tendenzen geschlechtsrollentypischen Verhaltens in der Eltern-Kind Kommunikation (DU, 3/93, 11-19).
- Rittelmeyer, Ch.: Schwere Knochen. Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät (DS 2/93, 230-235).
- Schumann-Hengsteler, R.: Die Bedeutung von Strategien bei visuell-räumlichen Gedächtnisleistungen von Vorschulkindern (EPP, 3/93, 243-252).
- Smith, C.A. & Lazarus, R.S.: Appraisal Components, Core Relation Themes, and the Emotions (C&E, vol.7/93, 233-270).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Gather Thurler, M.: Amener les enseignants vers une construction active du changement (BB, 2/93, 218-235).
- Jacke, N., Simoleit, J., Lemmermöhle-Thusing, D., Feldhoff, J.: Bildung für die modernere Industriegesellschaft? (PE, 6/93, 30-39).
- Jungwirth, J., Plössing, F., Schratz, M. & Winkler, S.: Schule im ländlichen Raum - Autonomie ernst genommen? Erfahrungen aus der 'Landhauptschule', Teil 4 (E&U, 6/93, 323-327).
- Jüttner, E.: Europa - Binnenmarkt der Bildung? (B&E, 1/93, 5-18).
- Kunert, K.: Ein Kollegium entwickelt sich. Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung (DS, 2/93, 195-208).
- Kwiatkowska, H.: Die Integrationsprozesse in Europa und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung (B&E, 1/93, 91-102).
- Metz, P.: 'Schulreform' - Heuristik einer pädagogischen Denkfigur (BB, 2/93, 178-196).
- Rolff, H.-G.: Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule (BB, 2/93, 138-154).
- Schiefele, H.: Erfahrungen mit der Schulreform (NS, 2/93, 215-228).
- Schönig, W.: Können Schulen lernen? (NS, 2/93, 241-258).

Didaktik/Methodik

- Becker, G.: Über das Lernen von Gewaltverzicht und Friedfertigkeit (NS, 2/93, 315-334).
 Davis, G., Hunting, P. & Pearn, C.: What Might a Fraction Mean to a Child, and How Would a Teacher Know? (JMB, 1/93, 63-76).
 Fröhlich, A.: "Video ab!" im Fachunterricht (SS 5/93, 23-28).
 Gregory, E.: What counts as reading in the early years' classroom? (BJ, 2/93, 214-230).
 Holzappels, H.G.: Chance für eine andere Lernkultur (PE, 6/93, 4-9).
 Moser, H.: Video im Unterricht (SS 5/93, 3-8).
 Picciotto, H. & Wah, A.: A New Algebra: Tools, Themes, Concepts (JMB, 1/93, 19-42).
 Stalder, H.: Video-Animation (SS 5/93, 9-14).



**Waldemar Pallasch,
 Heino Reimers,
 Detlef Kölln,
 Volker Strehlow**
**DAS KIELER
 SUPERVISIONS-
 MODELL
 (KSM)**

*Manual und Kopiervorlagen zur unterrichtlichen Supervision. Reihe Pädagogisches Training. 1993. Manual 116 S. A4 br. und 184 Kopiervorlagen A4 im Ordner. Zus. DM 268,- f. Pr. Abgabe nur gemeinsam und mit Namensangabe des Endverbrauchers.
 (0366 0)*

Mit dem Kieler Supervisionsmodell liegt eine komplette Ausbildungskonzeption für SupervisorInnen vor, die speziell die methodisch-didaktischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit berücksichtigt und sich deutlich von den Praktiken traditioneller Unterrichtsbesprechungen abhebt. In dem Ansatz liegt der Schwerpunkt darauf, Lehrerinnen und Lehrer selbst zu Supervisoren auszubilden, um so ihre methodisch-didaktische Qualifikation in die Praxisbegleitung einzubringen, ohne andere für die unterrichtliche Berufstätigkeit relevante Ebenen zu vernachlässigen. Das KSM arbeitet deshalb neben der methodisch-didaktischen auf der ziel- und berufsperspektivischen und auf der persönlichkeitsorientierten Ebene. Der in dem Manual entwickelte Ausbildungsansatz, der auf langjährigen Erfahrungen der Autoren beruht, wird ergänzt durch einen umfangreichen Arbeitsteil mit Materialien als Kopiervorlagen für die konkrete Supervisionspraxis in unterrichtlichen Arbeitsfeldern. Wegen der ausgeprägten Praxisorientierung enthält das Material vielfältige Anregungen für den gesamten Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen.

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, 69469 Weinheim

JUVENTA

Veranstaltungskalender

4./5. November 1993 in Ascona

Eingliederung von Personen mit besonderen Bildungsbedürfnissen

Organisation: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH)/Tessiner Aussenstelle des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP). Anmeldung bei der SZH, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern, Tel. 041 23 18 83.

November/Dezember 1993

UNICEF-Kulturbegegnungen

Das Herbst-Programm der Unicef-Kulturbegegnungen liegt vor. Künstlerinnen und Künstler aus allen Kontinenten bieten reichhaltige Kulturanimationen für Kinder und Jugendliche an. UNICEF will mit diesem Angebot eine Brücke zwischen den Kulturen bauen.

8.-26.11.1993:

David M'Voutoukoulou aus dem Kongo, Musikpädagoge, Komponist, Choreograph. Durch den Einbezug der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in afrikanische Tänze, Rhythmen und Bewegungen wird diese Kulturbegegnung für alle Beteiligten zu einem Kulturerlebnis.

22.-10.12.1993:

Gruppe Los Funambulos. Diese schweizerisch-kolumbianischen Mimen arbeiten mit Farben, Licht und Masken.

bis Dezember 1993:

Pronab Mazumdar. Dieser indische Märchenerzähler verzaubert Zuhörer und Zuhörerinnen durch seine Kunst, das Erzählen. Er kennt 600 Geschichten aus aller Welt.

Für weitere Informationen: Schweizerisches Komitee für UNICEF, Christiane Meier, Werdstrasse 36, 8021 Zürich, Tel. 01 241 40 30.

10. November 1993 in Luzern

LCH-Tagung

Thema: Schulleitung - eine anspruchsvolle Herausforderung. In Referaten von Anton Strittmatter, Marcel Sonderegger und Heinrich Marti werden verschiedene Aspekte der Schulleitungsaufgabe an Volksschulen beleuchtet - kritisch, einladend und mit praktischen Beispielen illustriert.

Information: Hans Blättler, Blumattstrasse 11, 6373 Ennetbürgen.

13. November 1993 in Bern

Novembertagung zum Thema 'Familie'

Veranstaltung im Hinblick auf das Jahr der Familie 1994. Organisation: Kantonal-bernerische Arbeitsgemeinschaft für Elternbildung, c/o Kant. Jugendamt, Gerechtigkeitsgasse 81, 3011 Bern, Tel. 031 69 76 42.

16. November 1993, 09.30-16.30 Uhr, in Luzern

Neurolinguistisches Programmieren (NLP)

Einführungstag für Mittelschul-Lehrpersonen. Veranstalter: WBZ-Arbeitsgruppe Innovatives Lernen. Anmeldungen: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 00, Kosten: Fr. 80.--.

17.-19. November 1993 in Kappel a.A.

Einführung in die Transaktionsanalyse

Leitung: Dr. Othmar Fries. Anmeldung: VSA-Kurssekretariat, Seegartenstr. 2, 8008 Zürich, Tel. 01 383 47 07.

19.-20. November 1993 an der Universität Bern

Jahreskongress 1993 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL

Thema: Die Lehrerbildung neu denken. Auskunft und Anmeldung: Kongressekretariat SGL, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 16, Fax 031 631 42 10.

2.-4. Dezember 1993 in Zürich

Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung

Informationen und vollständiges Programm: Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44, Fax: 01 261 91 45.

7. Dezember 1993 in Zürich

Gründung der Zürcher Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung ZGL

Gründungsversammlung der ZGL: Dienstag, 7. Dezember 1993, 18.00-20.00 Uhr, am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, Zürich.

Nähere Informationen bei: P. Wiher, Waldstrasse 8b, 8118 Pfaffhausen.

14. Januar 1994 in Solothurn

Schulischer Austausch in der Praxis

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

7.-10. März 1994 in Kemmeribodenbad

Texte umsetzen, spielen

WBZ-Fortbildungskurs. Leitung: Günter Langer und Heinz Hafner.

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

17.-19. März 1994 in Kleinlützel

Schule zwischen Organisation und Organismus

WBZ-Fortbildungskurs. Leitung: Regina Meister und Johanna Tremp. Informationen und Anmeldung bei: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 1, Tel. 041 22 40 00.

10.-14. April 1994 in Zürich

Symposium Deutschdidaktik 1994

Rahmenthema: Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik. Das Symposium ist gedacht für LehrerbildnerInnen, Lehrkräfte aller Stufen, GermanistInnen, Bildungsverantwortliche und Bildungsinteressierte. Tagungsort ist Zürich, am Deutschen Seminar der Universität und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG). Gearbeitet wird in insgesamt 14 Sektionen.

Tagungsunterlagen bei: Symposium Deutschdidaktik, Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistr. 74/76, 8001 Zürich.

18.-22. April 1994 in Solothurn

Unterrichtsentwicklung - pädagogische und didaktische Konsequenzen aus dem neuen Rahmenlehrplan

Dieser Kurs kann auch von Schulen für die interne Fortbildung abgerufen werden.

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

2.-6. Mai 1994 in Konolfingen, Schloss Hünigen

Alter werden - ein lebenslanger Prozess

Zum Thema "Alter, Generationenunterschiede" bietet der Kurs die Möglichkeit zum Gespräch und zu Selbsterfahrungssequenzen.

WBZ-Fortbildungskurs. Leitung: Katharina Arcon und Peter Huber. Informationen und Anmeldung bei: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 1, Tel. 041 22 40 00.

6./7. Mai 1994 in Biel

Kongress "Integration in der Schule"

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) organisiert zusammen mit anderen öffentlichen Instanzen (OECD, EDK, BBW, LCH, Société Pédagogique Romande SPR) einen Kongress für Lehrpersonen an Regelschulen/Kleinklassen/Sonderschulen/Kindergärten zum Thema integrativer Schulungsmöglichkeiten nicht-behinderter und behinderter Kinder. Gesucht werden Lehrpersonen, welche ihrer Erfahrungen im Rahmen eines Workshops vorstellen würden. Auskunft: SZH, Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern, Tel. 041 23 18 83, Fax 041 23 58 28 oder Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC), av. du Temple 19c, 1012 Lausanne, Tel. 021 653 68 77, Fax 021 653 64 15.

16./17. Mai 1994 in Kappel a.A.

Bewegter Unterricht

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

Kurznachrichten

EUROPA Das neue Europa im Geographieunterricht

Von 1991-1995 wird unter dem Programm "Sekundarschule für Europa" dem Thema nachgegangen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen den jungen Leuten heute vermittelt werden müssen, damit sie sowohl im nationalen Umfeld, wie auch in einer zusammenwachsenden, aber auch mobilen europäischen Gesellschaft leben und arbeiten können. Im Rahmen dieses Programms hat das Symposium der Geographie verschiedene Thesen erarbeitet, die dazu beitragen sollen, auf die jüngsten Entwicklungen in Europa zu reagieren. Nach dem Beispiel des Niederländischen Informationszentrums für Geographie (IDU) in Utrecht soll in jedem Land eine Institution errichtet werden, die in der Lage ist, gutes Unterrichtsmaterial über das eigene Land zusammenzutragen und andern Ländern zur Verfügung zu stellen. Bis 1994 soll ein europäischer Atlas in Form eines ständig zu erweiternden Ringheftes erscheinen mit Informationen über alle europäischen Länder.

EG Zusammenstellung der EG-Bildungsprogramme

Die EG-Kommission gibt über sämtliche Programme eine fünfseitige tabellarische Übersicht heraus. Bezugsquelle: Vertretung der EG-Kommission in Deutschland, Zitelmannstr. 22, D-53113 Bonn, Fax 0049 228 530 09 50.

D Förderpreis für Beiträge zur Integration des europäischen Bildungswesens

Die Daimler-Benz-AG hat einen Preis für Initiativen bei der Integration des europäischen Erziehungs- und Bildungswesens gestiftet, der anlässlich des nächsten Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in Dortmund zum zweiten Male vergeben werden soll.

Der Preis ist dotiert mit DM 10'000.--. Die Auswahl der (des) Preisträger(s) bzw. der Preisträger:in(nen) erfolgt durch die Jury der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Der Preis wird für erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen vergeben, die geeignet sind, einen konstruktiven Beitrag für die Integration

des Erziehungs- und Bildungswesens in Europa, insbesondere auch unter Berücksichtigung Osteuropas, zu leisten.

Vorschläge für mögliche Preisträger sind, unter Beifügung von jeweils 6 Exemplaren der einschlägigen Veröffentlichung, bis 31.12.1993 zu richten an den Vorsitzenden der Jury für die Verleihung des Förderpreises, Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimallee 10, D-1495 Berlin. Für nähere Auskünfte: Tel.: (030) 8 38 52 95 und (030) 7 44 86 85.

CH-EDK Diplommittelschule für Erwachsene?

Eine ad-hoc Gruppe der EDK erhielt aus einer Umfrage bei Berufsberatungsstellen 83 Antworten zur Wünschbarkeit einer Diplommittelschule für Erwachsene. Während die 13 welschen Stellen generell dafür waren, überwog in den 62 Deutschschweizer Antworten der Tenor 'eher nein'. Eine weitere Umfrage bei Bildungsbehörden ist in der Auswertungsphase.

(SVEB-Bulletin 3/1993)

CH Primarlehrerausbildung in der Innerschweiz

Die Konferenz der Innerschweizer Seminardirektorinnen und Seminardirektoren (ISDK) hat sich am 16.9.1993 mit den Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung auseinandergesetzt und gelangt zu folgenden Feststellungen:

1. Jeder Ausbildungsweg, welcher zum Primarlehrerberuf führt, bedarf einer ständigen, kritischen Überprüfung und muss neuen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen gegenüber stets offen bleiben. Dies gilt insbesondere bei der Diskussion interkantonalen und europäischer Anerkennungskriterien.
2. Die ISDK stellt sich auf den Standpunkt der Gleichwertigkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge. Gleichzeitig betont sie aber die Notwendigkeit, auch künftig die Vielfalt der Ausbildungswege beizubehalten: Die Pflege der Vielfalt trägt lokalen und regionalen Bedürfnissen in besonderem Masse Rechnung, gestattet auch zeitlich flexible Anpassungen und gewährleistet eine breite Rekrutierungsbasis.
3. Die Vorstellungen über eine zeitgemässe und qualitativ hochstehende

Primarlehrerausbildung sollen - gerade in Anbetracht der Diskussion um die pädagogischen Hochschulen - in einem grösseren, überkantonalen Rahmen diskutiert und konzeptualisiert werden.

Die ISDK erwartet denn auch von den Innerschweizer Erziehungsdirektoren, dass

- die in einzelnen Kantonen bereits vorliegenden Konzepte über die Entwicklung der Primarlehrerausbildung vor allfälligen kantonalen Entscheidungen auf der Ebene der IEDK abgesprochen und aufeinander abgestimmt werden;
- das Konzept für den "zweigliedrig integrierten Ausbildungsweg (seminaristisch) und die "post-maturitäre" Ausbildungskonzeption sowie die Zweitausbildung (Lehramtskurse für Berufsleute) weiterverfolgt werden.

CH Wechsel im Präsidium der SKDL/CSDIF

Per 3. September 1993 hat Herr *Andrea Jecklin*, Direktor des Bündner Lehrerseminars, das Präsidium der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen übernommen.

CH Weniger Kontrolle - mehr Beratung

Im Auftrag des LCH hat *M. Stamm* eine Studie über das Inspektoratswesen in der Schweiz erarbeitet. Die Autorin kommt dabei zum Schluss, dass die neuere 'Geschichte' des Schulinspektorates als ein Prozess zunehmender beratender Tätigkeit und abnehmender Kontrollfunktion beschrieben werden kann. Die Studie, welche den IST-Zustand in den Kantonen beschreibt und bewertet, sieht im LCH-Berufsleitbild die Grundlage für eine zukunftsweisende und konsensfähige Entwicklung des Schulinspektorates. Die Studie kann bezogen werden bei: *M. Stamm*, Oberholzstr. 22, 5000 Aarau, Tel.: 064 24 87 27; Fax 064 24 87 28.

CH Wo gibt's Geld für Projekte?

Diese Frage beantwortet das "Verzeichnis Fonds und Stiftungen 1993". Die 13. Auflage wird herausgegeben von der Informationsstelle des Zürcher Sozialwesens, Gasometerstr. 9, 8005 Zürich, Tel.: 01 272 40 41.

CH Garaus den Software-Piraten

Im neuen "Bundesgesetz über das Urheberrecht und verwandte Schutzrechte" (Urheberrechtsgesetz, URG), das am 1. Juli 1993 in Kraft getreten ist, wird der Soft-

ware-Schutz erheblich verstärkt. Wie andere Schöpfer urheberrechtlich geschützter Werke hat der Urheber eines Computerprogrammes oder dessen Rechtsnachfolger das ausschliessliche Vervielfältigungsrecht für sein Programm. Im Gegensatz zu den übrigen Werken hat hier der Gesetzgeber keine Schutzausnahme zugunsten der Schulen vorgesehen. Wer sein Programm auf mehreren Geräten laufen lassen will, braucht somit die benötigte Anzahl Programme oder er muss sich vom Rechteinhaber die entsprechenden Lizenzen für den Gebrauch auf einer bestimmten Anzahl von Computern einräumen lassen. Jede Kopie, die nicht ausdrücklich Gegenstand des Lizenzvertrages ist, gilt somit als illegal. Das Gesetz zeigt in Artikel 60 den Willen des Gesetzgebers, für Schulen angepasste Preise festzulegen. Diese Konditionen sind jedoch mit den Inhaberinnen und Inhabern der Rechte einer Software auszuhandeln. Im Bildungswesen wird man darangehen müssen, die Software-Einkaufsstrategien zu koordinieren, um so legale und finanziell tragbare Lösungen zu erreichen. Für nähere Auskünfte wende man sich an die Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen, URG, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 031 301 20 91. Der Gesetzestext kann gegen eine Gebühr von Fr. 3.-- bezogen werden bei der EDMZ, Eidgenössische Druck-sachen- und Materialzentrale, 3000 Bern.

CH Sag nein

Der neue Dokumentar-Spielfilm zum Thema 'sexueller Kindesmissbrauch' belegt vier Fall-Beispiele und macht Kinder im Primarschulalter auf Gefahren des sexuellen Missbrauchs in der Familie aufmerksam. "Sag nein" motiviert Mädchen und Buben, sich für die eigenen Rechte oder für die einer Freundin oder eines Freundes einzusetzen. Erwachsene erleben das Thema Inzest aus der Sicht der Betroffenen. Der Film ist in CH-Deutsch, Französisch und Italienisch erhältlich und dauert 28 Minuten. Begleit-Broschüre für Kinder: Mit den vier Filmbeispielen als Fotogeschichte zum Besprechen, vielen kindgerechter Fragen zum Filmthema "Sag nein", praktischen Ratschlägen und dem Filmlied "Nein, ich sag nein".

Verleih und Verkauf: Film Institut Bern, Erlacherstr. 21, 3009 Bern, Tel. 031 301 08 31.

AG Neues "Leitbild Schule Aargau"

Die Verhärtung in der politischen Auseinandersetzung und die damit verbundene Unmöglichkeit für drängende Anliegen Lösungen zu finden, hat den Erziehungsdirektor veranlasst, das "Leitbild Schule Aargau" erarbeiten zu lassen. Regierungsrat und Parlament werden mit dem Leitbild Schule Aargau für zahlreiche Teilvorhaben im Bildungsbereich die politischen Weichen stellen. Ziele sind: Das gesellschaftliche und bildungspolitische Umfeld, die interkantonalen Tendenzen und Entwicklungen aufzeigen, die heutige Aargauer Bildungslandschaft beschreiben und analysieren, Vorstellungen über deren künftige Entwicklung formulieren, allenfalls nötige Reformen und das Tempo ihrer Realisierung aufzeigen. Fünf verschiedene Kommissionen werden sich mit Schwerpunkten der Bildungspolitik befassen. In den Kommissionen wirken die Mitglieder des Erziehungsrates, Vertreterinnen und Vertreter der Regierungsparteien, der Lehrerschaft, der Eltern und der Schulbehörden, sowie Chefbeamte des ED mit. Die Gesamtleitung übernimmt Erziehungsdirektor Peter Wertli persönlich. Für die Koordination ist der Pädagogische Dienst im ED zuständig, dem als Projektbeauftragter *Arnold Wyrsh* zur Seite steht. Der Zeitplan sieht vor, dass bis zum Frühjahr schrittweise Resultate vom Erziehungsrat beraten werden. Das Leitbild wird anschliessend dem Regierungsrat unterbreitet. Nach einer Orientierung der Öffentlichkeit folgt eine Vernehmlassung und darauf basierend eine Überarbeitung durch den ER. Geplant ist, dass sich der Regierungsrat im Herbst 1994 mit dem Leitbild befassen wird, worauf dieses dem Grossen Rat unterbreitet werden kann.

AG Neue Chefin für Lehrerfortbildung

Der Regierungsrat des Kantons Aargau hat *Pia Hirt Studer* als Vorsteherin der Sektion Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gewählt. *Pia Hirt* stand bis 1993 dem Seminar für Lehrkräfte an Kindergärten in Brugg vor. Sie ist Mitglied des Vorstandes der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

AG Lehrerfortbildungsprojekt 5+5

Der Hochrhein bildet auf langer Strecke eine Grenze zwischen dem Kanton AG und dem Bundesland Baden-Württemberg. Sie wird in vielen Bereichen selbstverständlich

überschritten, in kulturellen und privaten Beziehungen, in Geschäft und Arbeit. Kaum Kontakte gab es bislang schulischerseits. In kleinen Schritten entstanden aber Kontakte zwischen dem ED des Kantons AG und dem Staatlichen Schulamt Waldshut, ebenfalls zum Oberschulamt Waldshut. Einige Schweizer Lehrerinnen und Lehrer besuchten im Schuljahr 1992/93 Fortbildungsveranstaltungen im Kreis Waldshut. Waldshuter Kolleginnen und Kollegen taten dasselbe diesseits des Rheins. Diesen ersten Schritten folgt nun das Angebot "5+5". Beide Seiten bieten je fünf ausgesuchte Veranstaltungen, die zeigen, was jede "Seite" zu bieten hat. Es handelt sich um Kurse zum Erstleseunterricht, zur Lernpsychologie, zur Fachdidaktik des Geschichts-, Geographie-, Physikunterrichts- und Mathematikunterrichts. Die Kurse, für welche die Anmeldefrist am 31. August 93 abgelaufen ist, haben recht guten Zuspruch gefunden. Bemerkenswert ist aber, dass für die Veranstaltung Nr. 10, "Aspekte der Fremdenfeindlichkeit", keine einzige Anmeldung eingegangen ist.

BE Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik

An der Universität Bern ist 1993 die "Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik" gegründet worden. Sie setzt sich zum Ziel, schulpädagogische und fachdidaktische Fragen und Probleme zu bearbeiten. Diese entwickelt sie entweder selber oder sie wird seitens anderer Institutionen oder Einzelpersonen mit ihrem Studium und ihrer Beantwortung betraut. Die "Forschungsstelle", administrativ, örtlich und personell eng an das "Sekundarlehramt", die Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Bern, gebunden (Prof. *Hans Baderscher*), ist demzufolge teils mit Eigen-, teils mit Drittmittelprojekten beschäftigt. Ihre Arbeit bewegt sich im weitesten Rahmen in den Bereichen der "Analyse", der "Evaluation" und der "Konzeption" - also der schulpädagogisch-wissenschaftlichen Begleitforschung.

Im Endausbau wird die Forschungsstelle einen wissenschaftlichen Assistenten/eine wissenschaftliche Assistentin als Projekt-administrator/Projektadministratorin mit koordinierenden Aufgaben beschäftigen. Nach Bedarf werden im Rahmen der vorhandenen Ressourcen gezielt Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeiter für Einzelprojekte beigezogen. Persönlichkeiten anderer pädagogischer Institutionen mit Forschungsinteresse können im Einvernehmen mit der Leitung als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Forschungsstelle beitreten und deren Infrastruktur nutzen.

Adresse: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik FSF, Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern.

BE Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Vernehmlassung

Der Entwurf zum neuen Gesetz, das am 7.6.1993 an einer Medienkonferenz vorgestellt wurde und ab 1997/98 gestaffelt in Kraft treten soll, will Ordnung bringen in die kantonale Lehrerbildung, welche heute durch 200 verschiedene Erlasse geregelt wird und nicht weniger als 11 Lehrerkategorien umfasst. Neu sind insbesondere:

1. Zwei Wege zur Lehrerbildung:
 - a) Wer künftig in die Lehrerbildung eintreten will, muss eine Matura erworben haben. Nebst den heute gültigen Maturitätstypen soll für die Zulassung zur Lehrerbildung - wie z.B. im Kanton AG - auch eine musisch-pädagogische Matur anerkannt werden.
 - b) Auch für Berufsleute soll der Zugang zum Lehrerberuf offenstehen. Sie müssen ein Aufnahmeverfahren absolvieren und können danach im ersten Studienjahr ihre Allgemeinbildung vervollständigen, müssen allerdings eine entsprechende Verlängerung der Ausbildung in Kauf nehmen.
2. Vier neue Lehrerkategorien:

Nach dieser Vorbildung erfolgt der Entscheid für eine Lehrerkategorie. Das neue Gesetz definiert vier Schüleraltersstufen und entsprechend auch vier neue Lehrerkategorien:

 - a) Kindergarten und die unteren Klassen der Primarstufe (1. und 2. Klasse);
 - b) die oberen Klassen der Primarstufe (3.-6. Klasse);
 - c) die Sekundarstufe I (7.-9. Klassen sowie 10. Schuljahr);
 - d) Sekundarstufe II (gymnasialer Unterricht an 9. Klassen, Unterricht an Mittelschulen) Die Stufenausbildungen für Kindergärten, untere und obere Primarklassen sollen nach der Vorbildung mindestens zwei Jahre, die Ausbildung für die Sekundarstufe I drei Jahre und

die für die Sekundarstufe II mindestens fünf Jahre betragen.

3. Berufseinführung:

Während heute die Berner Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Berufsausbildung ohne besondere Begleitmassnahmen in ihren Beruf einsteigen, definiert das neue Gesetz die ersten beiden Jahre nach der Patentierung als Berufseinführung. In dieser Phase werden die Lehrkräfte "von speziellen Angeboten", die auf Berufsanfänger ausgerichtet sind, unterstützt. Festgehalten wird ebenfalls an der Verpflichtung zur Fortbildung: diese soll mindestens fünf Prozent der Arbeitszeit betragen.
4. Angliederung an Universität:

Der Bereich der Lehrerbildung wird in Zukunft der Universität angegliedert. Die Ausbildungsinstitutionen, welche für die einzelnen Bereiche der Lehrerbildung zuständig sind, sollen zu Abteilungen zusammengeschlossen werden.
5. Sonderstellung für Romands:

Das neue Gesetz gilt zwar auch für den französischsprachigen Teil des Kantons. Mit zwei Ausnahmen allerdings: Die französischsprachige Lehrerbildung, welche eine eigene Abteilung bildet, kann auf ihren Antrag hin statt mit der Universität Bern mit einer anderen Uni (vorgesehen ist Neuenburg) zusammenarbeiten. Ferner ist geplant, dass die französischsprachigen Studierenden ihre Fachausbildung - wie die Mehrheit in der Suisse romande - im Rahmen eines fakultären Diplom- bzw. Lizentiatsstudiums absolvieren.

(aus: Schweizer Schule 9/1993)

FR Neuer wissenschaftlicher Berater

Der Staatsrat des Kantons Freiburg hat auf Antrag der Direktion für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten Dr. Andreas Dick als Nachfolger von Dr. Franz Bae-riswyl, der Direktor der deutschsprachigen Gymnasiallehrausbildung der Universität Freiburg geworden ist, zum wissenschaftlichen Berater der Abteilung deutschsprachiger Primar- und Orientierungsschulunterricht ernannt.

Er wird sein Amt am 1. Januar 1994 antreten, hat aber ab sofort die Möglichkeit, auf interkantonaler Ebene Verbindungen aufzunehmen, um die Übernahme verschiedener Mandate von seinem Vorgänger möglichst nahtlos sicherzustellen.

SO Lehramtskurs für Oberschul- und Sekundarlehrkräfte

Am 22. Februar 1993 wurde im Willihof in Luterbach ein Lehramtskurs für Sekundar- und Oberschullehrer eröffnet. Vierzehn Lehrkräfte erwarben sich dort inzwischen die Lehrberechtigung für Ober- und Sekundarschulen des Kantons Solothurn. Die Ausbildung erfolgte auf der Grundlage des neuen Lehrplans und bezog neue Lernformen ein, die im Kurs direkt praktiziert wurden, so das Lernen lernen, die neuen Lehr- und Lernformen, das autonome Lernen und das Lernen durch Tun. Der Kurs stand unter der Leitung der Lehrerfort- und -weiterbildung. Als Kursleiter amtierte *Fritz Gribi*. Die Ausbildung dauerte 20 Wochen.

SO Erweiterte Lernformen

Die Kurse für Erweiterte Lernformen sind auf ein grosses Echo gestossen. Die Auswertung des bisherigen Verlaufes zeigt sehr positive Auswirkungen. 180 Lehrkräfte arbeiten in diesem Fortbildungsprojekt mit. Eine Warteliste enthält über 200 Lehrkräfte und ganze Kollegien.

SO Neue Perspektiven für die Lehrerbildung

Das ED hat eine Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag, einen Entwurf zu einem Gesetz für Mittelschulen und die pädagogischen Lehranstalten zu formulieren. Ferner liegt der Schlussbericht der Expertenkommission Werken/Zeichnen/Hauswirtschaft vor. Darin werden kurzfristige Massnahmen vorgeschlagen, die den Anschluss an das bestehende Arbeitslehrerinnenseminar via DMS regeln. Darüberhinaus steht die Frage eines Gesamtkonzeptes der Lehrerausbildung im Raum.

SG Leitbild Pädagogische Hochschule 2000 verabschiedet

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen hat im vergangenen Schuljahr ein dreigliedriges Leitbild "PHS 2000" für die Ausbildung von Sekundar- und Realschullehrkräften erarbeitet. Es bringt der Hochschule eine gemeinsame, prospektive Orientierung. Es sollen nun Schulentwicklungsschritte eingeleitet und realisiert werden. Kurzfristig werden die Fachgruppenziele auf Übereinstimmung mit dem Leitbild überprüft und allfällige Lücken ergänzt. Es wird zudem geprüft, inwieweit die Ausbildung in den Fachgruppen den Forderungen des Leitbildes entspricht. In

einem weiteren Arbeitsschritt werden kurzfristige Entwicklungsziele und Veränderungsnotwendigkeiten ermittelt, die innerhalb des gesetzlichen Rahmens möglich sind. Mittelfristig sollen Entwicklungsziele und Entwicklungsmöglichkeiten erarbeitet werden, die strukturelle Änderungen voraussetzen und von den politischen Behörden in Kraft gesetzt werden müssen.

SG Lehrerausbildung und Forschung

Im Zusammenhang mit der Arbeit zur Schulentwicklung "PHS 2000" hat die Forschungsstelle der Hochschule St. Gallen Thesen formuliert. Sie dienen einer Standortbestimmung der Forschung mit Blick auf eine wissenschaftlich fundierte Lehrerausbildung.

ZH Wirkungen neuer Organisationsformen im Kindergarten

Wie wirken sich veränderte Zeitstrukturen auf den Kindergartenalltag aus? Was muss sich in der Didaktik ändern, wenn Kinder drei bis vier Stunden ohne Unterbruch im Kindergarten sind? Wo sind Kritik und Ängste berechtigt und wo ganz unbegründet? Dies sind Fragen, die die Autorinnen im neusten Zürcher Kindergarten-Bulletin aufgegriffen und bearbeitet haben. Die Befürchtungen, dass mit den Langzeitstrukturen jüngere Kinder überfordert seien und dass die individuelle Förderung zu kurz komme, haben sich nicht betätigt. Zu beziehen ist das Bulletin 1/93 zum Preis von Fr. 10.-- bei der Pädagogischen Abteilung, Sektor Kindergarten, Universitätsstrasse 69, 8090 Zürich, Tel. 01 363 25 32.



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

Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Geschäftsstelle: Postfach 3550 Langnau

Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Oktober 1993

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Das Programm des ersten Jahreskongresses unserer Gesellschaft ist auf ein äusserst erfreuliches Interesse gestossen. Bis zum heutigen Datum haben sich über 160 Personen schriftlich angemeldet.

'Die Lehrerbildung neu denken' trifft offensichtlich als Thema genau das, was nicht nur uns Ausbilderinnen und Ausbilder zentral beschäftigt. Nachdem in den letzten paar Jahren in überraschend vielen Kantonen zum Teil tiefgreifende Lehrerbildungsreformen an die Hand genommen worden sind, tritt nun die EDK mit einem übergreifenden Zielkonzept an die Öffentlichkeit - gerade noch rechtzeitig, wie mir scheint. Die Arbeitsgruppe unter der Leitung des Direktors des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt und Präsidenten des Ausschusses Lehrerbildung der EDK, Herr Anton Hügli, hat wohl mit ihrem Arbeitstempo sämtliche bisherigen Rekorde geschlagen: Knapp neun Monate nach ihrer Einsetzung legt sie ein dichtes, einundzwanzigseitiges Thesenpapier zur 'Entwicklung Pädagogischer Hochschulen' vor. Die Brisanz und zugleich auch die Chance dieses Modells liegt wohl darin, dass keine der heutigen Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz sich aufs hohe Ross setzen und von sich behaupten kann, sie erfülle die gestellten Anforderungen bereits, die anderen sollten sich jetzt endlich zu ihr 'hinaufarbeiten'. Dass das Konzept die Fortbildung und die Qualifikation der zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbilder einbezieht, versteht sich von selbst.

Die SGL/SSFE wird sich in der voraussichtlich bis im Juni 1994 dauernden Vernehmlassung gründlich mit diesen Vorschlägen befassen. Der Vorstand sieht vor, eine besondere Kommission dafür einzusetzen. Die Zusammensetzung wird Thema der Mitgliederversammlung vom 19. November sein.

In nächster Zeit dürften auch die Ergebnisse der EDK-Studiengruppe 'Ausbildung der Lehrkräfte Handarbeiten/Werke textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft' publik werden. Momentan braucht die Gruppe eine ungestörte Arbeitsatmosphäre. Auch hier werden wir uns zu gegebener Zeit vernehmen lassen.

Die Tätigkeit der SGL/SSFE wird sich in Zukunft sicher nicht auf das Reagieren beschränken. Die spezifischen Qualifizierungsmöglichkeiten für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner nehmen sich - wir wissen es alle - im Vergleich zum Ausland nahezu peinlich mager aus. Die der WBZ zugewiesene Arbeitsstelle wird hier Anstösse geben können, und wir werden sie unterstützen; sie wird aber nicht in der Lage sein, den tatsächlichen Nachholbedarf zu befriedigen.

Wer denn sonst als die SGL/SSFE sollte und könnte hier aktiv werden?

Der Vorstand ist fest entschlossen, nach der Mitgliederversammlung, die den Schlusspunkt unter die Umstrukturierungsarbeiten setzen soll, das Anliegen konzentriert, konkret, speditiv und umsichtig anzupacken und Modelle zu erarbeiten. Anregungen in der Mitgliederversammlung vom 19. November zum Vorgehen sind sehr willkommen!

Mit kollegialen Grüßen



Hans Badertscher, Präsident

SGL-Mitgliederversammlung 1993

Freitag, 19. November 1993, 18.30 - 20.00 Uhr
Universität Bern, Aula Gertrud Wokerstrasse 5, 3012 Bern

Traktanden

1. Begrüssung
2. Konstituierung der Versammlung
 Präsenzen, Entschuldigungen
 Wahlen: Stimmzähler/innen, Protokollant/in
 Traktandenliste
 Protokoll der Jahresversammlung vom 13. November 1992 in Neuchâtel;
 verfasst von Fritz Schoch (publiziert in den BzL1/93)
3. Mitteilungen
4. Berichte
 Jahresbericht des Präsidenten
 Geschäftsbericht BzL 1993
5. Jahresrechnungen
 SGL/SSFE
 BzL
6. Mitgliederbeiträge im Übergang vom SPV zur SGL/SSFE
 Zeitpunkt der Rechnungsstellung
 Gleichstellung des Rechnungsjahres mit dem Kalenderjahr
7. Budget 1994
 SGL/SSFE
 BzL
8. Rücktritte aus dem Vorstand. Wahl neuer Vorstandsmitglieder
9. Reglement über die Herausgabe der 'Beiträge zur Lehrerbildung': Diskussion und Verabschiedung
10. Verbindungen zu anderen Organisationen
 VSG/PPV (Information)
 Beitritts-gesuch der SGL/SSFE zur Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften: Beschlussfassung
 Weitere Institutionen
11. Öffentlichkeit der Adressen der Mitglieder der SGL/SSFE: Beschlussfassung
12. Jahreskongress 1994: Vorinformationen, Anregungen
13. Verschiedenes

Der Vorstand

Neue Bücher bei Peter Lang

Schnidrig, Bernhard

Berufssorgen von Junglehrkräften

Bern 1993, 708 S. Europ. Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik Bd. 558

ISBN 3-906752-01-1, br. sFr. 99.—

Eine umfassende und differenzierte Studie über den beruflichen Sorgenraum von Deutschwalliser Primarschullehrkräften im 1. bis 3. Dienstjahr: Probleme, Ursachen und Lösungen.

Vicini, Sandro

Subjektive Beratungstheorien

Bern 1993, 202 S. ISBN 3-906750-61-2, br. sFr. 57.—

Ein Beitrag zu Theorie und Praxis in der Erziehungsberatung. Beratungsfälle beruflicher ErziehungsberaterInnen werden als subjektive Theorien konzeptualisiert und empirisch untersucht: sie widerspiegeln postmoderne Pluralität, den Trend zur Therapiealisierung der Erziehungsberatung und den Abschied von "Machertum" und normativer Pädagogik.

*Aus der Reihe **Explorationen** - Studien zur Erziehungswissenschaft - herausgegeben von der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung. Verantwortl. Hrsg.: Jürgen Oelkers*

Nenniger, Peter/Eigler, Gunther/Macke, Gerd

Studien zur Mehrdimensionalität in Lehr-Lern-Prozessen

Band 5, Bern 1993, 259 S. ISBN 3-261-04578-7, br. sFr. 58.—

Lernen ist heute nicht mehr nur Aufbau von Wissen, von Fähigkeiten und Motiven: vielfältige Wechselwirkungen beeinflussen den Prozess und das Ergebnis zielerreichenden Lernens. Dass sich die Lehrbedingungen über die Lehrsituation hinaus auf das Lernen nach dem Unterricht auswirken, ist u.a. ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit.

Grunder, Hans-Ulrich

Seminarreform und Reformpädagogik

Band 6, Bern 1992, 422 S. ISBN 3-906750-43-4, br. sFr. 78.—

Die Studie untersucht das Verhältnis von Reformen in der schweizerischen Lehrerbildung und der "Reformpädagogik" im Zeitraum zwischen 1870 und 1930. Der Einblick in die Prozesse, welche im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Erziehungs- und Bildungsreformen bedingen und auslösen, liefert dabei vertieftes Wissen darüber, wie Schulreformen geplant, diskutiert und verwirklicht worden sind.

Gonon, Philipp (Hrsg.)/Oelkers, Jürgen (Hrsg.)

in Vorbereitung

Die Zukunft der öffentlichen Bildung - L'avenir de l'éducation publique

Band 7, Bern 1993, 306 S. ISBN 3-906751-19-8, br. ca. sFr. 64.—

Ist das kostenaufwendige Bildungswesen effizient? Was sind eigentlich gute Schulen? Gibt es zum staatlichen Schulsystem valable Alternativen? Ist Koedukation ein Mittel zur Gleichstellung von Frauen und Männern? Diese und andere Fragen stellten sich Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildungsforschung anlässlich des Kongresses über "Die Zukunft der öffentlichen Bildung", denn dass ein Reformbedarf besteht, wird in der Öffentlichkeit kaum bestritten.

Diese Bücher sowie weitere Informationen zum Verlagsprogramm sind erhältlich bei
Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Jupiterstr. 15, CH-3015 Bern
 Tel. 031 941 11 22 - Fax 031 941 11 31

Das Lehrerinnen-Seminar Bernarda in Menzingen/ZG

sucht auf Beginn des Schuljahres 1994/95

Direktorin oder Direktor

Voraussetzungen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium (Diplom/Lizentiat/Doktorat),
- Diplom als Primar-, Sekundar- oder Gymnasiallehrer/in oder äquivalente pädagogische Ausbildung,
- mehrjährige Unterrichtserfahrung an Seminar oder Gymnasium,
- Führungsqualitäten und Teamfähigkeit,
- Bereitschaft, im Teilpensum zu unterrichten,
- Bereitschaft, die Schule aus christlicher Glaubensüberzeugung zu führen,
- Zugehörigkeit zur röm. katholischen Kirche.

Das Seminar Bernarda ist eine vom Kanton Zug anerkannte Privatschule und wird getragen vom Institut der Schwestern vom Heiligen Kreuz in Menzingen. Die Schule hat 13 Klassen mit 230 je zur Hälfte internen und externen Seminaristinnen katholischer und reformierter Konfession. Der Lehrkörper ist gemischt aus Ordensschwestern und Laien.

Auskunft erteilt die gegenwärtige Direktorin Sr. Uta T. Fromherz,
Tel. 042 52 15 35.

Bewerbungen sind zu richten bis zum 15. November 1993 an die
Direktion des Lehrerinnen-Seminars Bernarda, 6313 Menzingen/ZG.

**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 in der Lage, pädagogische Entwicklungsteams zu leiten. Sie weisen Ihre Fähigkeiten in der Lehre und der Bildungsforschung durch Publikationen nach. Sprachen: Deutsch mit guten Kenntnissen der zweiten Landessprache.

Wir bieten Ihnen grosse Selbständigkeit in Lehre, Forschung und Dokumentation, Bildungsurlaub nach 10 Jahren und die Möglichkeit zur individuellen Fortbildung und Supervision. Die Anstellung als Sektionschef / Sektionschefin richtet sich nach den Anstellungsbedingungen und Sozialleistungen des Bundes.

Stellenantritt: 1. Januar 1995; eventuell auf teilzeitlicher Basis schon ab 1. August 1994.

Bewerbungen mit ausführlichen Unterlagen (Publikationen nur auf Verlangen unsererseits) sind spätestens bis 31. Dezember 1993 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/ISFPF, Telefon 031/910 76 11. Bewerbungen von Frauen sind ausdrücklich erwünscht.

**Schweizer Schulen – Schulen
für alle?
Nichtbehinderte und behinderte Kinder
gemeinsam schulen**

Seit Jahren bewegt die Idee der gemeinsamen Schulung nicht-behinderter und behinderter Kinder sowohl Praktiker wie Theoretiker. Nicht nur in Skandinavien oder in Italien, auch hierzulande.

Wir wissen allerdings kaum, welche konkreten Projekte in der Schweiz bestehen.

Wenn Sie mehr über den Stand der schulischen Integration in der Schweiz wissen wollen, verlangen Sie das Vorprogramm (mit Anmeldetalon) für den zweisprachigen

**Kongress
vom 6./7. Mai 1994
in Biel**

Wenn Sie selbst auf diesem Gebiet Erfahrungen haben und diese im Rahmen eines Workshops darlegen sowie diskutieren wollen, verlangen Sie bitte zusätzliche Informationen. Wir freuen uns, wenn Sie bereit sind, am Kongress mitzuwirken.

Schweizerische Zentralstelle
für Heilpädagogik (SZH),
Obergrundstr. 61, 6003 Luzern
Tel.: 041/23 18 83

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

ABT Viktor, Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal. - ACHERMANN Bruno, dipl.päd.psych., Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Luzern, Dammstrasse 6, 6003 Luzern. - ADANK Daniel, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - BERTSCHIKAUFMANN Andrea, lic.phil., Dozentin für Fachdidaktik Deutsch, Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau HPL, 4800 Zofingen. - FATZER Gerhard, Dr., Institut für Supervision und Organisationsentwicklung Zürich, Zelgmatt 16, 9627 Grüningen. - FUCHS Michael, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee. - FÜGLISTER Peter, Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - GERBER Rudolf, Dr.phil., Team Leader Swisscontact, Kotak Pos 6751/BDCP, Bandung 400067, Indonesia. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - HINNEN Peter, Prof., lic.phil.Psychotherapeut BVP, Institut für Supervision und Organisationsentwicklung Zürich, Zelgmatt 16, 9627 Grüningen. - HOFER Christine, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HUGI Rolf, Dr., Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt 2, 3098 Köniz. - JENZER Carlo, Dr., Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, 4500 Solothurn. - JOSS Hans, Dr., Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt 2, 3098 Köniz. - KRAPF Bruno, Prof. Dr., Säntisstrasse 38, 8311 Brütten. - MESSNER Rudolf, Prof. Dr., Universität Gesamthochschule Kassel, Nora-Platiel-Strasse 1, D-34127 Kassel. - METZ Peter, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - MÜLLER Hans, Staatliches Seminar Biel, Scheibenstrasse 45, 2503 Biel. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - SCHENKEL-NUSSBAUMER Vreni, lic.phil., Allmendstrasse 38, 4658 Däniken. - WYRSCH Arnold, lic.phil., Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.