
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

KONTAKTSEMINAR SCHWEIZ-USA:
"VERBESSERUNG DER SCHULE DURCH VERBESSERUNG
DER LEHRERBILDUNG"

SCHWERPUNKTE:

- SCHULENTWICKLUNG UND LEHRERBILDUNG
- THEORIE-PRAXIS-BEZUG
- VERBESSERUNG DES CURRICULUMS?
- INFORMATIONSTECHNOLOGIE UND LEHRERBILDUNG

"DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN":
SGBF/SPV-JAHRESKONGRESS IN SOLOTHURN
10.-11. NOVEMBER 1989

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 7
HEFT 3
OKTOBER 1989

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen 061/ 98 39 88

REDAKTION

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTEN

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 65
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/ 25 87 67

SCHWERPUNKT
"IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION"
 (Internationales Kontaktseminar,
 28.-30. Juni 1989, Zürich)

| | | |
|---|---|--|
| Editorial | <i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> | 330 |
| <hr/> | | |
| Einleitung | <i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Inhalt und Aufbau des Kontaktseminars | 331 |
| Einführung | <i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Aspekte des amerikanischen Bildungswesens | 333 |
| Uebersichten | <i>Anton Strittmatter</i> Der seminaristische Weg der Primarlehrer- ausbildung - Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien | 340 |
| Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz | <i>Anton Hügli</i> Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrerberufs | 349 |
| | <i>Hans Gehrig</i> Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung | 355 |
| | <i>Robert L. Sinclair</i> Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA | 363 |
| <hr/> | | |
| Schwerpunkt 1 | <i>Robert L. Sinclair</i> Das Letzte zuerst: Verwirklichung der Chancengleichheit durch Verbesserung der Bedingungen für marginale Schüler | 367 |
| Schulentwicklung und Lehrerbildung | <i>Uri Peter Trier</i> Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung | 380 |
| | Schwerpunkt 2 | <i>William E. Schall</i> Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Vorbereitung besserer Lehrer - Aspekte des Theorie-Praxis Bezuges |
| Der Theorie-Praxis- Bezug | <i>Peter Wanzenried</i> Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung | 400 |

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|--|---|-----|
| Schwerpunkt 3 | <i>Margret Buchmann</i> | 414 |
| Verbesserung des Curriculums? | Aenderung des Lehrplans in der Lehrerausbildung: Bruch mit der Erfahrung | |
| | <i>Kurt Reusser</i> | 425 |
| | Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung | |
| Schwerpunkt 4 | <i>Mark Phillips</i> | 439 |
| Informationstechnologie und Lehrerbildung | Unterricht für die neuen Adoleszenten: Die Auswirkungen und die Implikationen des sozialen und technologischen Wandels | |
| | <i>Hermann J. Forneck</i> | 448 |
| | Europäische Bildungstheorie und Informationstechnologie | |
| Konklusionen | <i>Hans Gehrig</i> | 459 |
| | Einige abschliessende Bemerkungen | |
| Anhang | Die Autoren des Schwerpunkts | 461 |
| | What works. Forschung über Lehren und Lernen. U.S. Department of Education | 463 |
| Neues aus der Bildungsforschung | Computer in Schweizer Schulen/ Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung | 469 |
| Verbandsteil | Gemeinsamer Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV. Thema: Das Leben und die Schule von morgen | 471 |
| Veranstaltungsberichte | <i>Peter Füglistner</i> | 475 |
| | Direktionswechsel beim Schweizerischen Institut für Berufspädagogik: Von Werner Lustenberger zu Martin Straumann | |
| | <i>Hans Badertscher</i> | 480 |
| | Lehrer-Grundausbildung: Internationale OECD-Konferenz vom 3.-5.11.88 in Novi Sad (YU) | |

| | | |
|-------------------------------|--|-------------|
| | <i>Kathrin Keller</i> | 482 |
| | Lehrerfortbildung für eine humane kindergerechte Schule: Forum "Lehrerfortbildung von morgen" vom 10.-11.5.89 in Neuenburg | |
| | <i>Fritz Wüthrich</i> | 484 |
| | Lehrerbildung und Informatik: Schweiz. Forum der EDK vom 1.-3.6.89 in Valbella | |
| | <i>Franz Staffelbach</i> | 486 |
| | Schulhausinterne Lehrerfortbildung: Tagung der Arbeitsgemeinschaft Deutschschweiz für Lehrerfortbildung vom 7.-8.9.89 in Hergiswil | |
| | <i>Hans Amrhein</i> | 488 |
| | LSEB-Tagung: Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminarlehrausbildung (LSEB) vom 15-16.9.89 in Rorschach | |
| Veranstaltungskalender | Hinweise auf Kurse, Tagungen und Radiosendungen | 490 |
| Buchbesprechungen | Weinberg, J. (1989) Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung | 492 |
| | Rothenfluh, E. (1989) Gesundheitserziehung in den Schulen | 493 |
| Kurznachrichten | Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten | 494 |
| Autorenverzeichnis | Die Autor(inn)en und Mitarbeiter(innen) dieser Nummer | Umschl D |

EDITORIAL

Ausnahmen bestätigen die Regel, heisst es. Leserinnen und Leser, die das voluminöse Juni-Heft, erschienen als Bericht über das Berner Symposium "Verstehen lehren" noch vor Augen haben, könnten annehmen, dass die Ausnahmen zur Regel werden.

Wenn wir auch die vorliegende Nummer als eine Art Tagungsbericht herausgeben, so befolgen wir eine redaktionelle Grundregel, die uns verpflichtet, *Beiträge zur Lehrerbildung* - wenn immer möglich aktuelle und originale - zu publizieren. Genau dies geschieht im Hauptteil dieser Nummer, der als Bericht über ein *internationales Kontaktseminar* zwischen amerikanischen und schweizerischen Lehrerbildnern im Juni dieses Jahres am Pestalozzianum in Zürich, gestaltet ist. Ueber Anlass und Zielsetzung dieses Seminars geben in der Einleitung die für den Bericht verantwortlichen Redaktoren *Hans Gehrig* und *Gerhard Fätzer* Auskunft (vgl. auch Seite 348). Wir freuen uns, dass wir auf diese Weise unserer Leserschaft Neues aus der "Alten" und der "Neuen Welt" - aus unserer altbekannten und im Detail doch wenig vertrauten Lehrerbildungslandschaft und aus dem amerikanischen Bildungswesen - aus erster Hand präsentieren dürfen.

Neu und erstmalig ist auch die Tagung vom 10./11. November 1989 in Solothurn. Erstmals treffen sich nämlich die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGF/SSRE) und der Schweizerische Pädagogische Verband (SPV/SPS) zur *gemeinsamen* Jahresversammlung. Das reichhaltige und ansprechende Kongressprogramm ist vor Wochen schon an die Mitglieder beider Gesellschaften versandt worden. Programm und Appell des SPV-Präsidenten im Verbandsteil dieser Nummer können für das aufmerksame Verbandsmitglied nurmehr ein 'Rappel', ein Erinnerungsruf, sein.

Schliesslich gilt es zu danken, nämlich *Christian Schmid* und *Franziska Mauerhofer* vom Sekretariat EDK, die seit Bestehen unserer Zeitschrift Administration und Versand betreut haben. Mit dieser letzten Nummer des siebten Jahrgangs verabschiedet sich auch *Ruth Schoch*. Auch sie war von Anfang an mit dabei: vorerst als stille Helferin am Redaktionstisch ihres Mannes, dann mehr und mehr als Rechte und (beim Tippen und Layouten auch) geschickte Hand.

Herzlichen Dank allen dreien für die treue und verlässliche Mitarbeit!

Gerne würden wir an dieser Stelle verraten, wie es bezüglich Sekretariat und Administration weiter geht. Doch wir können das Geheimnis nicht preisgeben, ehe wir des Rätsels Lösung haben! Sachdienliche Mitteilungen, das heisst: Hinweise oder noch besser Angebote, die unserer gemeinsamen Sache dienen, werden gerne entgegengenommen von

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch

INHALT UND AUFBAU DES KONTAKTSEMINARS

Gerhard Fatzer / Hans Gehrig, Zürich

ZUM INHALT

Der Titel des Seminars "Improving Education by Improving Teacher Education" ist uns anlässlich unserer Aufenthalte in den USA von den amerikanischen Kollegen vorgeschlagen worden. Er bringt ihr zentrales Anliegen zum Ausdruck, dass nämlich Lehrerbildung ihren Zweck nicht "in sich selber" zu bestimmen habe, sondern sich in ihrer Effizienz zum Wohle des Schülers - aller Schüler - auswirken müsse.¹

In den Beiträgen unserer amerikanischen Kollegen kommt dies nachhaltig zum Ausdruck, dass sie hartnäckiger und konsequenter als wir immer wieder bei der Situation der Schule - und des Schülers in dieser Schule - ansetzen. Dies ist der Grund, warum in den USA die Schulforschung, die Schulentwicklung und ihre öffentliche Diskussion einen anderen Stellenwert hat als bei uns.

Das Kontaktseminar setzte denn auch, nach einem Ueberblick über die **allgemeine Situation der Lehrerbildung** in den beiden Ländern, mit Referaten zum Thema **Schulentwicklung und Lehrerbildung** ein. *Uri Peter Trier*, der wohl auf dem Gebiet von Schulforschung und Schulentwicklung den besten Ueberblick über die schweizerischen Verhältnisse hat, weist nach, dass trotz beachtlicher Anstrengungen in der Lehrerbildungsreform, von einem "Netzwerk" Schulentwicklung/Lehrerbildung in der Schweiz höchstens in Ansätzen die Rede sein kann. *Robert L. Sinclair* kann in dieser Beziehung eher "aus dem vollen" schöpfen. Als prominenter Schüler von John Goodlad stellt er in seinem Beitrag wichtige Zielsetzungen der Schulverbesserung und Lehrerbildung vor und berichtet von seiner "Coalition for Better Schools", einem Netzwerk von Schulen in Kooperation mit der University of Massachusetts, dessen Curriculum Center er leitet. In seinem Hauptreferat nimmt er das Phänomen der Marginalisierung in den Blickwinkel, zeigt auf, wie Schule als Institution Marginalisierung produziert und wie die Laufbahn des marginalisierten Schülers aussieht. Er stellt Daten aus seinem erfolgreichen Buch "Reaching Marginal Students" vor. Die Schule in einer demokratischen Gesellschaft wird an ihrer Fähigkeit gemessen, Chancengleichheit zu realisieren.

Zwei weitere Schwerpunkte sind der Thematik **Theorie-Praxis-Bezug und Curriculum** gewidmet. *William E. Schall* berichtet von der Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Schule, Wirtschaft und Universität und zeigt interessante Details aus einem Netzwerk-Projekt der Hamburg Schools in Fredonia im Staate New York auf, das er leitet und aufgebaut hat. Die Organisationsform dieses Modells weist überraschende Ähnlichkeiten mit Ansätzen auf, die am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich mit der Idee der "Ausbildungszentren" realisiert werden. *Peter Wanzenried* streift die organisatorischen Rahmenbedingungen aber nur am Rande und konzentriert sich vor theoretischem Hintergrund auf den konkreten Umgang mit Fragen des Theorie-Praxis-Problems gewissermaßen im "Berufsalltag" des Lehrerbildners.

¹Vgl. auch die Zusatzinformation auf S. 348.

Die Thematik wird vertieft und weiter ausgebaut in den Beiträgen von *Margret Buchmann* und *Kurt Reusser*. Margret Buchmann, die in Kontakt mit der bekannten Holmes Group steht, geht aus von der Tatsache, dass Lehrerstudenten, bevor sie mit ihrer Ausbildung beginnen, in bereits 10'000 oder mehr Stunden erfahren haben, was Schule ist. Sie fragt nach der Bedeutung dieser Erfahrungen und der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit des **“Bruchs mit der Erfahrung”**. Die Unmöglichkeit eines Bruchs mit dieser Erfahrung ist vielleicht Schuld daran, dass, wie *Kurt Reusser* feststellt, unser Theorieunterricht nur geringe Verhaltenswirkungen zeitigt. Auch er anerkennt wie Buchmann und Wanzenried die Bedeutung der **“naiven”** oder **“subjektiven Theorien”** bzw. **“Alltagstheorien”** und führt nun den Begriff der **kognitiven Selbsterfahrung** ein. Mit der Zielformulierung **“Verwurzelung einer Reflexionsbereitschaft gegenüber dem eigenen beruflichen Denken und Handeln”** schafft er die verbindende Klammer.

Am Beispiel des Umgangs mit den Problemen der modernen **Informationstechnologie** werden im bilateralen Austausch die unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielperspektiven, bedingt durch unterschiedliche Bildungstraditionen, deutlich. *Mark Phillips* identifiziert schlicht die Diskrepanz zwischen dem rasanten politischen, sozialen und technologischen Wandel einerseits und dem anachronistischen Verharren im Bereich der Schule und formuliert seine Vorstellungen über neue Formen des Unterrichts. *Hermann Forneck* zeigt auf, wie in einem gewissen Gegensatz zum pragmatisch-kognitionspsychologischen Umgang mit diesen Fragen in den USA, sich die kontinentaleuropäische Bildungstheorie stärker um Begriffe wie Weltbezug, Subjektwerdung und Selbstbestimmung zentriert.

ZUM AUFBAU

Der Anspruch auf **“Internationalität”** des Seminars gilt nur mit Einschränkungen. Aus der thematischen Uebersicht geht hervor, dass das Gespräch gewissermassen bilateral angelegt worden ist, dies in der Absicht, vertieften Kontakt und intensiven Austausch zu ermöglichen. Andererseits sollte der Dialog öffentlich geführt und von Aussenstehenden kritisch mitverfolgt werden. Zu diesem Zweck wurden je zwei **“kritische Reagierer”** aus der Bundesrepublik Deutschland und aus Oesterreich eingeladen. Eine weitere Massnahme, Grundlagen für fundierten Kontakt und Austausch zu schaffen, bestand darin, dass der erste Teil der Woche für die ausländischen Gäste als spezielles Kontakt- und Besuchsprogramm konzipiert war. Im Rahmen dieses Voraus-Programms lernten sich die Referenten und Diskussionsleiter persönlich kennen und es wurden die Grundlagentexte für die Referate ausgetauscht. Im zweiten öffentlichen Teil der Woche fanden jeweils vier Referate am Vormittag statt, während der Nachmittag ausschliesslich den Diskussionen in Gruppen gewidmet war. Zur Intensität der Gespräche trug auch der Umstand bei, dass dem Sprach- und Uebersetzungsproblem grösste Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Alle Referate wurden vorgängig in die je andere Sprache übersetzt und aufgelegt. Zudem fand eine vorgängige gezielte Orientierung und Einführung der Simultanübersetzer statt.

Die in dieser Nummer präsentierten Texte stellen gekürzte Fassungen dar. Die Originaltexte können in deutscher oder englischer Version zum Selbstkostenpreis bei der Direktion des Pestalozzianums Zürich, Tel. 01/362 04 28, bezogen werden.

ASPEKTE DES AMERIKANISCHEN BILDUNGSWESENS

Gerhard Fatzer / Hans Gehrig, Zürich

In dieser Einführung sollen zuerst einige Aspekte des amerikanischen Bildungswesens beleuchtet werden, damit die Kurzfassungen der Referate unserer Kollegen aus den USA in den grösseren Zusammenhang eingeordnet werden können. Wir gehen aus vom schulpolitischen Hintergrund, verweisen im Hinblick auf das Tagungsthema auf die Bedeutung von Schulforschung und Schulentwicklung in den USA und vermitteln die wichtigsten Grundinformationen zur amerikanischen Lehrerbildung.

1. SCHULPOLITISCHE ASPEKTE

In den Vereinigten Staaten sind für Schulpolitik und Verwaltung die Bundesregierung, die Regierungen der einzelnen Staaten sowie die Lokalbehörden zuständig, wobei das Hauptgewicht bei den Staaten liegt.

Die Bundesregierung hat keine gesetzlichen Kompetenzen, führt aber (seit 1867) eine bedeutende Verwaltungsabteilung: das U.S. Office of Education in Washington. Dieses führt die Bildungsstatistik, verbreitet Informationen und Dokumentationen über Schulstrukturen, Unterrichtsmethoden, Reformversuche und versucht auch, neue Impulse zu geben. Durch finanzielle Beiträge fördert das Office die Bildungspolitik mit dem Ziel, den **Schulerfolg zu steigern**. Im Vordergrund stehen solche Programme, die den von der Bundesregierung definierten Zielen entsprechen. Wichtigstes Prinzip ist **"Equity and Quality"** (Bildungschance und Qualität) und folgerichtig bilden Schwerpunkte der Bildungsforschung und Schulentwicklung Probleme der Integration, der Alphabetisierung, der Behindertenschulung, der Randgruppen ("Margins"), der Schulaussteiger bzw. Versager usw. (vgl. das Referat von R.L. Sinclair).

Schulgesetze, Schulsysteme, Lehrpläne variieren von Staat zu Staat, da diese im Schulwesen autonom und nach der Verfassung die direkten Gesetzgeber sind. In jedem Staat gibt es ein "State Department of Education" - der Name kann verschieden lauten -, das über die Einhaltung der Schulpflicht wacht, Rahmenlehrpläne publiziert und die Lehrerdiplome ausstellt, die in jedem Staat an besondere Bedingungen geknüpft sein können.

Im besonderen muss immer wieder auf die grosse Bedeutung des privaten Schulwesens in den USA hingewiesen werden. Die Privatschulen unterstehen freilich auch den staatlichen Grundsätzen, geniessen aber oft grösste Freiheiten, sind in der Regel besonders gut ausgestattet und wirken selektiv.

Die Promotions- und Selektionspraxis variiert von Schule zu Schule. Meistens werden an High Schools drei Kriterien berücksichtigt:

1. Leistungstest (SAT = School Application Test)
2. Eignungstest (AT = Achievement Test)
3. Bericht über Charaktereigenschaften (auch im Rahmen ausser-schulischer Aktivitäten im Sport, in Clubs etc.)

Es muss aber festgehalten werden, dass an der High School praktisch nicht selektioniert sondern vor allem überwacht und beraten wird ("Guidance Information System"). Die erste Auslese trifft das College. Es tut dies aber auch verschieden streng. Das hängt u.a. damit zusammen, dass am College Studium und berufliche Ausbildungsgänge nebeneinander laufen, dies kann z.B. auch für die Lehrerbildung der Elementarstufe der Fall sein.

2. BILDUNGSFORSCHUNG UND SCHULENTWICKLUNG

Bildungsforschung hat in den USA eine wesentlich grössere Bedeutung als in der Schweiz. An ihrem Nutzen wird kaum gezweifelt. Wie oben schon angedeutet, versucht die Verwaltung (Bund und Staaten) gerade über diesen Weg, durch gezielte Subventionen, Festlegung von Prioritäten und umfassende Information das Erziehungswesen zu beeinflussen. Weniger durch Gesetz und Verordnung, als vielmehr durch Verbreitung neuer Einsichten und Motivierungen soll Bildungspolitik gesteuert werden.

Von "A Nation at Risk" zu "What works?"

Im Jahre 1983 erschien z.B. der von der "National Commission on Excellence in Education" ausgearbeitete Bericht "A Nation at Risk". Er deckte schonungslos die Mängel des amerikanischen Schulwesens auf. Die Hauptpunkte lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

- (1) Gemäss internationalen Vergleichsuntersuchungen **seien die Leistungen** von Schülern und Studenten an High Schools, Colleges und Universitäten seit 20 Jahren nachweisbar immer tiefer **gesunken**.
- (2) Das **Wahlfachsystem** an den amerikanischen Schulen sei zu freizügig. Es habe zum **Abfall der Kenntnisse und Leistungen** in den Grundlagenfächern ("Basics") geführt. Zu den "Basics" würden aber nach wie vor Mathematik, Muttersprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften sowie Informatik gehören und nicht Schulfächer wie "Autofahren", "Ehevorbereitung" usw.
- (3) Die Schulen seien generell **zu wenig selektiv**.
- (4) In den USA seien die **Schulzeiten** (mit 180 Tagen zu 6 Stunden im Jahr = 1080 Stunden) **zu kurz**. Dazu komme, dass die Präsenz der Schüler mangelhaft sei und eine Kompensation der kurzen Schulzeit mit systematischen Hausaufgaben nicht stattfindet.
- (5) Das **Berufsethos** der Lehrer sei **angeschlagen**, das Ansehen von aussen vergleichsweise gering. Aeussere Anreize zu mehr "Efficiency" fehlten, weil Lehrer **keinen Leistungslohn** beziehen würden. Die Anforderungen in der Lehrerausbildung seien zu tief; es finde keine Auslese statt.

- (6) Das Schulwesen als Ganzes sei zu schwerfällig, reagiere nicht oder zu spät auf Verbesserungsvorschläge. Die Schulträgerschaften hätten **zu wenig Autonomie**.

Nach 1983 ist ein Berg von weiteren Berichten und Empfehlungen produziert worden; die Zahl der gemachten Vorschläge hat bei den Verantwortlichen aber eher Verwirrung und Ratlosigkeit gestiftet als konsensbildend gewirkt. Der Ruf, den Grundproblemen nachzugehen und Standpunkte nicht nur für die Analyse, sondern auch für die Therapie zu finden, führte zum Bericht

What works?¹

Eine Kommission von etwa 60 Fachleuten legte im Sommer 1986 unter dem Titel "What works? Research about Teaching and Learning" einen konkreten Massnahmenkatalog vor. In einer ansprechend aufgemachten Broschüre von 60 Seiten, herausgegeben vom Sekretär des Departments, William J. Bennett, und versehen mit einem Vorwort von Ronald Reagan ("We Americans have always considered education a key to individual achievement and national strength...") werden zuhänden der Öffentlichkeit, der Lehrer und der Lehrerausbildner 41 konkrete Anweisungen vorgestellt (R. Reagan: "What works provides practical knowledge to help in the education of our children").

Die 41 Grundsätze sind in die Abschnitte "Home", "Classroom" und "School" gegliedert, wobei auch eine Zuweisung von Verantwortlichkeiten in dem Sinne vorgenommen wird, als sich das erste Kapitel vor allem an die Eltern, das zweite an die Lehrer und das dritte an die Schulträger in einem weiteren Sinn wendet.

Bei der Lektüre der 41 Thesen hat man gewissermassen das **offizielle pädagogische Entwicklungsprogramm der USA** "in nuce" vor sich. Das in "What works?" vorgestellte Programm signalisiert eine Art Kehrtwende in der **öffentlichen** amerikanischen Schulentwicklung im Sinne einer konservativen - oder besser: realistischen - Wende. In manchen Punkten trifft sich das Programm mit Themen, die wir zurzeit auch in der Schweiz diskutieren. Das Programm ist aber nicht unwiderrspochen. Vor allem Pädagogen, die der "Humanistischen Pädagogik" nahestehen, melden Vorbehalte und Bedenken an (vgl. das Referat von Mark Phillips).

3. LEHRERBILDUNG

Allgemeines

Vorerst muss betont werden, dass es keine amerikanische, d.h. durch einen für alle Staaten gültigen Ausweis sanktionierte, gleichartige Ausbildung der Lehrer gibt. Die lokalen Schulbehörden entscheiden über dessen Gültigkeit, und dies seit zwei Jahrhunderten. Zwar hat der Lehrermangel die Freizügigkeit begünstigt, doch die Verschiedenheit blieb - in den USA ist die Lehrerbildung nicht standardisiert. Sie erfolgt in "Colleges" und Universitäten ("Undergraduate and Graduate Level" - je nach Schulstufe), so dass ca. 1900 Institutionen von unterschiedlicher Qualität solche Ausbildungen vermitteln und Ausweise ausstellen.

¹Uebersetzung der 41 Thesen siehe Anhang S. 463-467.

Im allgemeinen dauert die Ausbildung des Primarlehrers ("Elementary School") vier Jahre. Sie erfolgt in "Teacher Training Colleges", die an die High School anschliessen (Schüler zwischen 17/18 bis 21/22 Jahren) oder in "Schools of Education" von Universitäten ("Undergraduate Level"). Pädagogisch-didaktische und fachliche Ausbildung laufen zusammen. Praktika erfolgen meist in den Schulen. Für die Lehrer an den Senior High Schools dauert die Ausbildung länger (6 bis 8 Jahre), da diese eine wissenschaftliche Ausbildung an der Universität ("Graduate Level") erhalten. Die pädagogisch-psychologische Ausbildung erfolgt aber im gleichen "Department of Education", so dass hier zwischen Lehrern der Unter- und Oberstufe ein Kontakt besteht. Oft ist es so, dass Lehrer der Unterstufe während ihrer Tätigkeit sich in Abend- oder Sommerkursen weiterbilden, um Spezial- oder Oberstufenlehrer zu werden.

Wie vielfach betont wird, verursachen die Praktika oft Sorgen, da diese zu wenig überwacht sind und die Lehrer, denen man Studenten anvertraut, für ihre Aufgabe zu wenig vorbereitet sind (vgl. das Referat von William E. Schall).

Die Lehrerbildung an der Universität

Es sind zwei Stufen zu unterscheiden:

- (1) *Vierjährige College-Ausbildung* mit BA ("Bachelor of Arts"), basierend auf Prüfungen in Englisch, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, "social studies". Den "humanities" kommt ein Vorrang zu. Die Charakterbewertung spielt eine grosse Rolle. Sie erfolgt im College durch Beobachtung der Studenten und durch die Praktika. Die Universität sorgt für Stellenvermittlung. Es wird auch hier versucht, Schülern ohne vollständige Vorbildung eine Chance und Lehrern, die im Amt stehen, durch Extrakurse eine Aufstiegsmöglichkeit zu geben.
- (2) Neben oder über der vierjährigen College-Ausbildung gibt es an den meisten *Universitäten* eine weitergehende Ausbildung in verschiedenen pädagogischen Richtungen, so z.B.

MAT = Master of Arts in Teaching Program
Dr. in social studies education
Dr. in languages and literature education
Dr. in reading
Dr. in science education
Dr. in mathematical education
Master of education in general purposes.

Es handelt sich hier um Pädagogik als Disziplin oder um Fachlehrerausbildung für höhere Schulen. Das Ziel ist, Kader für Erziehungs- und Bildungspolitik bereitzustellen sowie das Oberstufenniveau zu heben.

Die "Graduate School of Education" hat Verbindung zur ganzen Universität; damit ist auch die interdisziplinäre Ausbildung erleichtert. Andererseits steht die Universität in einem besonderen Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis,

zwischen Forschung und Lehre. Dieser mögliche Hiatus erklärt, warum in der Ausbildung von Lehrern die Kooperation zwischen Universitäten und Schulen eine institutionelle Notwendigkeit darstellt. Sie ist in den USA vor allem auch deshalb existentiell, weil Universitäten statusmässig Schulen unterstützen können. Ein solches Unterstützungssystem (Support System) von Schulen hat John Goodlad, ein Pionier der amerikanischen Pädagogik, schon vor 20 Jahren in die Wege geleitet. Ausgangspunkt dieses Netzwerks war eine grossangelegte Studie Goodlads (1969) mit dem Titel "Behind the Classroom Door", in der 158 Elementarschulen genauer unter die Lupe genommen wurden. Dabei entdeckte das Team, dass die meisten Reformen aus den 50er oder 60er Jahren wie individualisierter Unterricht, entdeckendes Lernen und neue Lehrpläne nie in die Realität umgesetzt worden waren. Goodlad und seine Kollegen fanden heraus, dass die Lehrer gar nicht wussten, wie sie mit diesen Neuerungen umgehen sollten und einfach wieder zum alten Stil zurückkehrten.

In der Folge fasste Goodlad 18 Schulen im Grossraum Los Angeles als "Liga kooperierender Schulen" zusammen, wobei die Leitung des Entwicklungsprozesses bei ihm und der Universität Los Angeles lag. Das Ziel des Unternehmens war es, Partnerschaften zu bilden, in deren Rahmen die Mitglieder (inkl. Schulleiter!) der verschiedenen Schulen Forschung betreiben und sich gegenseitig in der Verbesserung der einzelnen Schule helfen konnten.

In einem Nachfolgeprojekt zur "Liga kooperierender Schulen" begann Goodlad 1979 in einem noch ehrgeizigeren Rahmen das "Partnerschafts-Projekt", bei dem er im Unterschied zur Liga nicht mit den Schulleitern, sondern noch eine Stufe höher, mit den Schulpflegepräsidenten ("Superintendents") einstieg; dies aus der Erfahrung heraus, dass im "Liga"-Projekt sehr viel Widerstand gegen Veränderung von diesen Präsidenten her entstanden war, welche viele der Schulleiter nicht voll unterstützten. Ausgangspunkt für das "Partnership"-Projekt war eine weitere Querschnittstudie über eine repräsentative Anzahl von amerikanischen Schulen gewesen, welche 1984 unter dem Titel "A Place Called School" erschien. Folgende Merkmale kennzeichnen dieses Projekt:

- Konzentration auf die einzelne überschaubare Schuleinheit
- Aufbau von Verbindungen ("linkages") zwischen isolierten Schulen und sie unterstützenden Systemen
- Förderung der Fähigkeit zur "Selbsterneuerung" der einzelnen Schulen auf der Basis einer "Selbstdiagnose" (vgl. dazu die Referate von R.L. Sinclair und W.E. Schall).

Lehrerweiterbildung und Lehreraustausch

Der Lehrerweiterbildung wird in den USA grösste Bedeutung zugemessen. Dabei sind zwei Tatsachen zu beachten:

Einmal bleibt der Hochschul- oder "College"-Absolvent mit seiner Schule das Leben lang verbunden. Nicht selten sorgen die Ehemaligen auch für grosse Finanzhilfe. Auf diese Weise bleiben auch die Lehrer nach ihrer Ausbildung in Kontakt mit ihrer Universität.

In den USA ist man allgemein von Fortschritt und Wandel überzeugt, so dass ständige Weiterbildung, sei es als Möglichkeit zum Aufstieg, oder als "recyclage" eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Die "Colleges" und Universitäten betrachten es ihrerseits als Pflicht, diesen Bedürfnissen entgegenzukommen. Dass dabei Spannungen entstehen können, ist verständlich, denn Schule und Leben bilden oft einen Kontrast. So würden progressive Junglehrer oft Unruhe in die Campus bringen. Vor allem dort, wo die Ausbildungsstätten von einem eher konservativen Geist beherrscht sind, geraten dann Weiterbildung und Reformwille in Konflikt.

Nachbemerkung: In den USA wird dem Lehreraustausch grössere Bedeutung zugemessen als bei uns. Es wurde uns daher die Frage gestellt, ob ein solcher nicht auch mit der Schweiz möglich wäre. In den USA wären viele Lehrer dran interessiert.

Literatur:

Bennett, W.J., Secretary of the Department of Education (1986) *What works? Research about Teaching and Learning*. Washington DC/ Egger, E. & Tramèr, O. (1971) *Das Schulwesen in den USA*. Schweizer Schule, 58, 196 - 200 und 230 - 238./ Fatzer, G. (1987) *Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann./ Goodlad, J. (1985) *The Great American Schooling Experiment*. Phi Delta Kappan, 266 - 271./ Rickover, H.G. (1962) *Swiss Schools and ours: Why theirs are better*. Books from the Council for Basic Education. Boston: Little, Brown & Co./ Sinclair, R.L. & Ghory, W.J. (1987) *Reaching Marginal Students. A Primary Concern for School Renewal*. McCutchan Publishing Corp./ The National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk*. Washington, DC: Department of Education.

Grundschema des amerikanischen Schulaufbaus

| Mindestalter | | | | Schuljahr |
|--------------|--|---|---|-----------|
| | University Extension Adult Courses Volkshochschulen | | | |
| 22 | Graduate Studies: University, Schools of Theology, Technology, Law, Medicine, Teaching | | | |
| 18 | Four Years Professional Courses (vierjähriges be- rufsbetontes College) für Liberal Arts (Allgemein- bildung) und Agriculture, Commerce, Engineering, Teaching | zweijähriges Senior College, meist fachlich ausgerichtet | | 16 |
| | | zweijähriges Junior College, vorwiegend allgemeinbildend | | 15 |
| 12 | drei jährige Senior High School | sechsjährige High School | zweijährige Senior High School | 14 |
| | | | zweijährige Junior High School | 13 |
| | drei jährige Junior High School | vier jährige High School | Part-time evening courses nebenberufliche Abendkurse | 12 |
| | | | | 11 |
| 6 | sechsjährige Elementary School | | | 10 |
| | | | | 9 |
| | | | | 8 |
| | | | | 7 |
| | | | | 6 |
| | | | | 5 |
| | | | | 4 |
| | | | | 3 |
| 4 | Schulkindergarten freiwillig | | | 2 |
| 2 | Nursery School, Kleinkindschule, freiwillig | | | 1 |

DER SEMINARISTISCHE WEG DER PRIMARLEHRER- AUSBILDUNG - BEGRÜNDUNGEN, MYTHEN UND ENTWICKLUNGSLINIEN

Anton Strittmatter, Sempach

Die seminaristische Form der Lehrerbildung in der Schweiz zu beschreiben und kritisch zu würdigen ist - bei der Vielfalt der Verhältnisse - nur in stark vereinfachter Art möglich, und die unvermeidlichen Wertungen dürften Widerspruch erregen. Der Artikel versteht sich so als Diskussionsanstoss. Ich sage zunächst kurz etwas über die Entwicklungsgeschichte der seminaristischen Lehrerbildung in der Schweiz, diskutiere dann die selbstformulierten Ansprüche des seminaristischen Weges und deren Kritik, um dann schliesslich einige absehbare Entwicklungslinien in die Zukunft hinein zu skizzieren.

1. ZUR ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DES SEMINARISTISCHEN WEGES IN DER SCHWEIZ

Die seminaristische Form ist die Urform der Lehrerbildung in der Schweiz. Es begann, nach den Quellen, 1778 - also rund 50 Jahre später als in Deutschland - im Kanton Luzern mit Lehrerbildungskursen des Luzerner Zisterzienserpaters Nivard Crauer im Kloster St. Urban auf der Luzerner Landschaft. Als Alternative zu solchen Kursen bot sich damals den Lehrern der Weg der Meisterlehre bei einem erfahrenen und tüchtigen Schulmann. Bis in die zwanziger Jahre hielten sich diese beiden Formen der mehrwöchigen Kurse in verschiedenen Kantonen.

Als erstes eigentliches kantonales Lehrerseminar gilt das unter Philipp Jakob Markus Nabholz 1822 in Aarau eröffnete Seminar. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand dann eine ganze Reihe weiterer Institute: "In asketisch geführten ländlichen Internaten (...) wurde ein in sich geschlossener Lehrerstand herangezogen, nicht zu allgemeiner Gebildetheit, sondern gezielt für die soziale Aufgabe als Volksschullehrer." (EDK-Bericht "Lehrerbildung von morgen". Hitzkirch [Comenius] 1975, 62). Vom heutigen Typus des Mittelschulseminars konnte zumeist noch keine Rede sein. Die Lehrerkurse litten unter der mangelnden Vorbildung der Kandidaten, waren doch anfangs 19. Jahrhundert die Sekundar- bzw. Bezirksschulen ebenfalls erst im Aufbau begriffen.

Immerhin wurde mit den ersten eigentlichen Seminarien ab 1822 langsam die Idee einer Allgemeinbildung auf Mittelschulniveau propagiert, und entsprechend entstanden denn auch gleich die ersten Seminarabteilungen an Kantonsschulen (Gymnasien): 1810 in Chur und 1835 in St. Gallen.

Die Ausbildungsdauer an den meisten Seminarien betrug zunächst zwei Jahre, ab ca. 1850 drei. Die weitere Ausdehnung auf vier und später fünf Jahre erfolgte dann vereinzelt in der zweiten Jahrhunderthälfte bzw. erst in der ersten Hälfte (und für einzelne Kantone die Verlängerung auf fünf Jahre erst Mitte zweite Hälfte) unseres Jahrhunderts. Auch hier war Luzern Vorreiter, führte das Seminar Hitzkirch doch als erstes 1939 die Verlängerung auf fünf Jahre durch.

Den dritten Weg der Primarlehrerbildung, die nachmaturitäre bzw. universitäre finden wir im 19. Jahrhundert noch nicht. Eine Ausnahme bildet Basel mit den universitären Lehrerbildungskursen von Rudolf Hanhart 1826 - 28, welche aber erst 1892 mit der Gründung des nachmaturitären Seminars wieder aufgenommen wurden. War die Modellwahl in Basel Ausdruck einer heftig geführten Diskussion um das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. den Bildungsstatus des Lehrerstandes, so entstanden die weiteren (ein-bis zweijährigen) nachmaturitären Lehrerbildungsinstitute für die Primarlehrer erst in diesem Jahrhundert und zunächst als typisch städtische Ergänzung zu bestehenden Mittelschulseminarien, teils zunächst als Maturi-Kurse in Zeiten des Lehrermangels.

Die Mittelschulseminarien hatten sich lange nicht zu rechtfertigen, galten als angestammter und pädagogisch unbestrittener Weg der Lehrerbildung. Erst in den siebziger Jahren trat dann der postmaturitäre Weg der Lehrerbildung in offene Konkurrenz zum seminaristischen. Gründe dafür waren:

- die erneute Erfahrung des Lehrermangels, in welchem die lange und träge Reaktionszeit des fünfjährigen Seminars verschärfend wirkte,
- das Postulat der Wissenschaftsorientierung und Akademisierung der Lehrerbildung, welche namentlich von der BRD her die Landespolitik der Lehrerverbände und der Lehrerbildner beeinflusste,
- die "realistische Wende" in der Pädagogik, welche vermehrt nach faktischen Wirkungen und Grenzen pädagogischer Massnahmen zu fragen begann und dann in der Diskussion durch die Befürworter des postmaturitären Weges als Leitidee der "Konzentration" aufgenommen wurde (versus Verzettelung der Kräfte im Doppelanspruch Allgemeinbildung - Berufsbildung).

Diese Argumentationslinien sind deutlich nachvollziehbar im 1970 begonnenen und 1975 erschienenen EDK-Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen". Die bewussten Systemwechsel vom seminaristischen zum postmaturitären Weg der Lehrerbildung in den Kantonen Zürich, Aargau oder Waadt in den letzten fünfzehn Jahren sind insofern historisch neuartige Erscheinungen.

2. DAS KONZEPT UND DIE KRITIK DER SEMINARISTISCHEN LEHRERBILDUNG

Der seminaristische Weg bezieht seine Rechtfertigung im wesentlichen aus zwei Leitideen: Die Idee der frühen und langzeitlichen beruflichen Sozialisierung und die Idee der Förderung didaktischer Kompetenzen durch Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

Die Idee der frühen und langzeitlichen beruflichen Sozialisierung

Der Eintritt ins Lehrerseminar erfolgt mit 16 oder 17 Jahren am Ende der obligatorischen Schulzeit. Vorausgesetzt werden ein Sekundarschulabschluss und weitere Eignungskriterien, welche von Seminar zu Seminar sehr unterschiedlich gehandhabt werden. Verbunden mit dieser frühen Erfassung von Lehramtskandidaten ist die Vorstellung, dass dieser frühe Berufswahlentscheid eher einem

genuinen Berufswunsch entspreche als spätere Entscheide, welche dann häufig von sekundären Motiven überlagert wären (z.B. Maturanden, welche mangels klarem Studienziel ein rasch erreichbares Berufsdiplom anstreben). Die frühe Berufsentscheidung, wird weiter für das Seminar argumentiert, gestatte einen frühzeitigen Beginn und eine relativ lange Dauer der Arbeit mit Kindern. Für das Wachsen berufsrelevanter Haltungen/Einstellungen sei ein grosser zeitlicher Rahmen günstig: "Die frühzeitige Arbeit mit Kindern, die in Form von Schulbesuchen, Teillektionen und Praktika möglich ist, entfaltet die Begabung zur Menschenbildung und Menschenführung." (Bericht "Lehrerbildung von morgen", S. 77). Erkenntnisse der Sozialpsychologie schienen in der Tat zu bestätigen, dass frühe Prägungen und ein langzeitlicher Aufbau von Einstellungen wirksamer sind als kurzzeitig und in akademischer Weise erworbene intellektuelle Einsichten. In diesem Zusammenhang wird im Bericht "Lehrerbildung von morgen" auch das "Prinzip der Selbsttätigkeit" gestellt: "Docendo discitur" (auch Lehren lernt man): das weiss jeder Lehrer. Der besondere Bildungsauftrag des Seminars gestattet und verlangt den ständigen Wechsel von Lernen und Lehren in der Übungsschule und im Seminarunterricht selber. Schon früh kann damit begonnen werden, dass nicht nur der Lehrer die Stunde gestaltet, sondern auch die Schüler selbst ihre Kameraden unterrichten: Wiederholungsübungen, Kurzreferate, Vorträge, Herstellen von Unterrichtshilfen, eigentliche Schülerschule ... Mit dieser Methode wird gleichzeitig ein wertvoller Beitrag zu Abklärung der Berufseignung geleistet" (Seite 79).

Didaktisierung durch Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung

Allgemeinbildung (mit dem Anspruch der Hochschulreife) und Berufsbildung zum Lehrer sollen am Seminar nicht nacheinander und auch nicht nebeneinander, sondern "miteinander verzahnt" laufen. Dadurch könne auch der "gymnasiale" allgemeinbildende Unterricht zur Förderung didaktischer Kompetenzen beitragen. Die Herausforderung, die sich dabei stellt, ist: die berufliche Funktionalisierung der Allgemeinbildung nicht so weit zu treiben, dass der prinzipielle Offenheitsanspruch von Allgemeinbildung mit entsprechender allgemeiner Hochschulreife vernachlässigt wird. Das Prinzip der Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung soll mehrfach eingelöst werden:

- Durch eine Stoffauswahl in den allgemeinbildenden Fächern, welche soweit als möglich von den Bedürfnissen des Primarlehrers bzw. von den Themen des Primarschullehrplans her mitgeprägt ist. Das auch in den Maturitätsbestimmungen genannte Prinzip der exemplarischen Auswahl könne hier zum Tragen kommen und finde seine inhaltliche Konkretisierung in den sozialwissenschaftlich bzw. pädagogisch relevanten Fragestellungen.
- Im pädagogischen Wirken der Seminarlehrer, welche durch Transparenz ihrer methodischen Überlegungen und ihr pädagogisches und didaktisches Modellverhalten zur beruflichen Sozialisation der Lehrerstudenten beitragen könnten.
- Durch eine Fokussierung der erfahrenen fachlichen Allgemeinbildung und pädagogisch-didaktischen Ausbildung im Rahmen der Fachdidaktik.
- Schliesslich durch das Heimatprinzip.

Letzteres ist oft angefeindet oder belächelt worden. Der LEMO-Bericht schreibt dazu: "An den Lehrerbildungsstätten ist das Heimatprinzip ein wesentliches Selektionsprinzip für die Auswahl der Bildungstoffe. Der Seminarist muss auf seine künftige Berufsaufgabe, die menschlichen Grundfunktionen an heimatlichen Stoffen auszubilden, vorbereitet werden. Folglich muss man in der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers die Akzente anders setzen als in der Allgemeinbildung am Gymnasium.

Im weiteren sollte sich jede Konzeption der Lehrerbildung auch auf das Verhältnis der Lehrenden und Lernenden zur betreffenden Staatsidee besinnen. Wenn der Gedanke der nationalen Erziehung im Zusammenhang mit der Lehrerbildung aufgenommen werden muss, so geht es nicht um heroische Ahnenverehrung, sondern es geht um das Ernstnehmen der heimatlichen Erscheinungen auf allen Stufen des Unterrichts." (S. 79).

So problematisch solche Formulierungen heute tönen, so lebendig ist dieser Geist noch in vielen Seminarien. Hier ist besonders deutlich die historische Wurzel unserer Lehrerbildungseinrichtungen in der Helvetik und in der folgenden Gründungsphase des liberalen Bundesstaates im 19. Jahrhundert zu erkennen. Und die Verbreitung der Lehrerseminarien auf dem Lande lange bevor dort erste Gymnasien errichtet wurden, zeigt, wo die Rekrutierungsbasis für den staatsershaltenden Beruf des Volksschullehrers gesehen wurde und streckenweise noch wird.

Die Kritik am seminaristischen Weg der Primarlehrerausbildung

Die Dissertation von Rolf von Felten "Lehrer auf dem Weg zur Bildung" (Bern 1970) berichtet von vereinzelt Kontroversen um den seminaristischen Weg (versus die postmaturitäre akademische Lehrerbildung) bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Diskussion geriet aber erst Ende der sechziger bzw. anfangs der siebziger Jahre in ein Stadium, in welchem die beiden Wege der Lehrerbildung offen gegeneinander gestellt wurden und es dann auch in einzelnen Kantonen zu einem Systemwechsel kommen konnte. Die Hauptkritik am seminaristischen Weg war dabei geprägt von vier Argumenten:

- Die frühe Berufsentscheidung im Alter von bereits etwa 15 Jahren sei in vielen Fällen verfrüht, allzusehr von sekundären Motiven überlagert: das Seminar werde "missbraucht" als "Maturitätsschule des kleinen Mannes", als Hochschulzugang für soziale Schichten, denen eine direkte Einschulung ins Gymnasium fern liegen würde (vor allem in ländlichen Milieus). Dies sei insbesondere für die Mädchen der Fall und mit eine Ursache für die starke Feminisierung des Primarlehrerberufs. In ähnlicher Weise werde das Seminar als höhere Allgemeinbildungsschule für musisch besonders begabte Kinder benutzt, welche eigentlich gar nicht Lehrer werden wollten, sondern im Seminar "bloss" eine bessere Förderung ihrer Begabungen als im Gymnasium suchen und finden würden.
- Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" nennt selbst die soziale Isolierung der Lehrerstudenten als "ein nicht unbedeutender Nachteil des seminaristischen Weges" (S. 83). Der fehlende Kontakt zu Studenten anderer Berufsrichtungen

könne "geistige Inzucht" zur Folge haben, "Minderwertigkeitsgefühle" bzw. eine "Kastenbildung oder Einbildung".

- Die Hauptkritik bereits im 19. Jahrhundert betrifft die Überforderung durch den gleichzeitigen Anspruch der Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau und der Berufsausbildung. In der gegenüber der gymnasialen Maturitätsausbildung um nur ein Jahr längeren Gesamtbildungszeit bestehe die Gefahr, beides nur oberflächlich zu leisten, keine Zeit zur Vertiefung zu haben, den einen oder den anderen Anspruch auf Kosten des anderen einseitig zu betonen. Aus diesem Grunde hatte der Bericht "Lehrerbildung von morgen" denn auch für eine Verlängerung des Seminars auf sechs Jahre plädiert. Dem ist bislang erst der Kanton Schwyz gefolgt und zwar prompt mit einer klaren inneren Strukturierung, welche den berufsbildenden Teil in die Nähe einer postmaturitären Einrichtung rückt.
- Schliesslich ist dem Seminar aus bildungsökonomischer Warte immer wieder die träge Reaktion auf Schwankungen des Lehrerberarfs vorgeworfen worden: bei sich abzeichnendem Lehrerüberfluss gehen die Eintritte schlagartig zurück, wird durch die lange dauernde Ausbildungszeit mit wenig Kandidaten bereits der nächste Lehrermangel vorprogrammiert. Wir erleben das jetzt gerade wieder. Bis die Rekrutierungsbasis verbreitert ist und die ersten starken Jahrgänge die ganze 5-jährige Ausbildung durchlaufen haben, entsteht eine sehr lange Durststrecke. Da ist es natürlich verlockend, über die nur 2-jährige Dauer der postmaturitären Lehrerbildung rascher für zusätzlichen Lehrernachwuchs zu sorgen.

Das ist im wesentlichen der Diskussionsstand um 1975 und danach, also zur Zeit der Erarbeitung und Diskussion des Berichts "Lehrerbildung von morgen". In den letzten Jahren sind nun aber neue Ereignisse eingetreten und Gesichtspunkte hinzugekommen, welche die kritische Diskussion des seminaristischen Weges anreichern dürften.

3. NEUERE ENTWICKLUNG DER DISKUSSION UM DEN SEMINARISTISCHEN WEG

Die folgenden Aussagen haben den Status von Thesen. Sie stützen sich auf persönliche Beobachtungen, können von mir nicht empirisch belegt werden. Ich habe sie in verschiedenen Gesprächen bestätigt, aber auch kritisiert erhalten.

Gymnasialisierung der Seminarien zwecks Hochschulzugang

Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" war kaum erschienen, beschloss die Immatrikulationskommission der Schweiz. Hochschulkonferenz, den Seminarabsolventen den allgemeinen Hochschulzugang nicht mehr zu gewähren, da die Dauer und die Studentafel als nicht maturitätsäquivalent zu beurteilen seien. (Dabei hatten kurz zuvor die Studien Ries und Schallberger für die Schweiz bzw. für Zürich insbesondere nachgewiesen, dass der Studienerfolg der Seminarabsolventen in praktisch allen Fakultäten mindestens gleich gut wie derjenige von Maturanden war.) Hintergrund der Aktion der Hochschulkonferenz bildete der drohende numerus clausus, und da fand man in den Seminarien einen schwachen

Partner, auf dessen Kosten eine Reduktion des Studentenberges zu gelingen schien. Die in einer schweizerischen Konferenz zusammengeschlossenen Seminardirektoren reagierten defensiv, versuchten gar nicht erst, über bildungspolitischen Druck (beispielsweise durch Mobilisierung der EDK und der Lehrerverbände) die Hochschulkantone von ihrer diskriminatorischen Haltung abzubringen. Vielmehr erarbeitete eine Gruppe von seminaristischen Seminardirektoren eiligst ein Rahmenprogramm, welches den Nachweis der Maturitätsäquivalenz erbringen sollte. Der Eindruck auf die Hochschulen war gering, setzten diese doch schliesslich eine Art Maturitätsanerkennungsverfahren analog dem der Gymnasien durch. Immerhin sollte die Anerkennung durch eine der Hochschulen jeweils automatisch die Anerkennung durch die übrigen nach sich ziehen. Auch das funktionierte schliesslich nicht vollumfänglich, beharrte doch der Kanton Zürich auf einem eigenen Anerkennungsverfahren, welches schliesslich darin gipfelte, dass die Zürcher Kantonale Maturitätskommission höchst persönlich beispielsweise in die Inner- schweiz "einrückte", um die dortigen Seminarien zu inspizieren; dies obwohl jene bereits von der Universität Freiburg anerkannt worden waren.

Die Folge dieser Anerkennungsübung war vielenorts eine Anpassung der Stundentafel im Sinne eines - je nach Voraussetzungen - mehr oder weniger starken Ausbaus der traditionellen Maturitätsfächer, Französisch und Englisch beispielsweise oder Physik und Chemie. Während einzelne Seminarien das Problem durch Aufstockung der (meist ohnehin schon hohen) Stundenzahlen "lösten", mussten andernorts vereinzelt die berufsbildenden oder musischen Fächer Haare lassen. Insgesamt lässt sich die These aufstellen, dass die Entwicklung wohl nicht in Richtung der beruflichen Funktionalisierung der Ausbildung, sondern eher in Richtung einer Gymnasialisierung der Seminarien vor allem in den unteren Klassen gelaufen ist. Setzt sich dieser Trend fort, gerät das Seminar in gefährliche Nähe zur Spaltung in ein gymnasiales Unterseminar und ein berufsbildendes Oberseminar. Der Schritt zur postmaturitären Lehrerbildung ist dann nur noch ein kleiner, und die Leitidee der frühen beruflichen Sozialisierung wird obsolet. (Allerdings ist anzumerken, dass einzelne Seminarien diesen Vorgang nicht oder in nur geringem Masse mitgemacht haben und nach wie vor originäre seminaristische Lösungen praktizieren.)

Quotenausweitung der Gymnasien auf Kosten der Seminarien

Der massive Schülerrückgang der letzten 15 Jahre hat in allen Kantonen zu einer mehr oder weniger starken Ausweitung der Gymnasiastenquoten geführt. Roh gesagt: Die Gymnasien haben ihre Schülerzahlen auf Kosten der Sekundarschule und der Seminarien gehalten (wobei wiederum die Sekundarschulen sich weitgehend auf Kosten der Realschule schadlos hielten). Verbunden mit der Gründung zahlreicher "Landgymnasien" in vielen Kantonen hat dies zu einer Schrumpfung der typischen Rekrutierungsbasis vor allem der Landseminarien geführt. Das Motiv "Matura des kleinen Mannes" entfällt weitgehend bzw. konzentriert sich noch stärker bei den Mädchen. Wir glauben in unserer Schulpflege in den vergangenen 10 Jahren eine qualitative Verschiebung zwischen männlichen und weiblichen Stellenbewerbern beobachtet zu haben: Im Gegensatz zu früher rangieren heute bedeutend mehr junge Frauen in intellektueller Hinsicht (Verbalisierungsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit) vor den besseren männlichen Bewerbern. Ist das Seminar heute zwar immer noch ein attraktiver sozialer Aufstiegsweg für Mädchen, nicht aber mehr für die intelligenteren Knaben, welche vermehrt den

direkten Weg ins (ungebrochene) Gymnasium wählen (oder aber nach der Diplomierung weiterstudieren bzw. in andere Berufe abgehen)? Allerdings ist manchenorts entsprechend der Anteil der Wechsler vom Untergymnasium ins Seminar (in Hitzkirch beispielsweise heute 25 % der Oberseminaristen) gestiegen. Bei allen diesen Vorgängen stellt sich natürlich die Frage, welches langfristig die Konsequenzen für das Ansehen des Primarlehrerberufs sind.

Relativierung der Idee "beruflicher Rucksack fürs Leben"

Die Idee der frühen und langzeitlichen beruflichen Sozialisierung im Seminar scheint nicht unerheblich von der Vorstellung einer Langzeit-Verproviantierung für den Lehrerberuf verbunden. Die auch im Bericht "Lehrerbildung von morgen" immer wieder erwähnte berufliche Einstellungsbildung sowie der von manchen Vertretern der seminaristischen Weges bejahte Verzicht auf die allgemeine Hochschulreife für alle Seminarabgänger illustrieren diese Mentalität (wenn auch bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" die "Befähigung und der Wille zur *éducation permanente*" als ein Anspruch an die Ausbildung erhoben wird). Man mag diese These für übertrieben halten oder nicht; Tatsache ist, dass in den letzten Jahren der Rekurrenz-Gedanke in breiten Bevölkerungskreisen und namentlich auch im Bereich der Lehrerbildung an Bedeutung zugenommen hat. Gleichzeitig wurde der Ruf laut, die Grundausbildung nicht weiter auszudehnen, allenfalls zu Gunsten späterer Rekurrenzphasen zu verkürzen. Es ist zu fragen, wieweit diese neue Optik dem Ansehen der seminaristischen Ausbildungsidee eher schadet als entgegenkommt, auch wenn bei näherer Betrachtung die gesamte Ausbildungszeit ja (im 5-jährigen Seminar) immer noch kürzer ist als beim postmaturitären Weg.

Die Erfahrung des Wechsels von Lehrerüberfluss und Lehrermangel

Schliesslich dürfte - wie schon erwähnt - der gegenwärtige rasant sich vollziehende Wandel vom Lehrerüberfluss zum Lehrermangel die bildungspolitische Situation des Seminars weiter schwächen. In Kombination mit den oben diskutierten quantitativen und qualitativen Rekrutierungsproblemen dürfte es dem seminaristischen Ausbildungstyp einmal mehr schwer fallen, zeitgerecht zu reagieren. Bis wieder eine stärkere Kohorte das Seminar verlässt, dürften mindestens 7-8 Jahre (von der Berufswerbung über den Eintritt grösserer Bestände bis zur Diplomierung dieser Bestände nach einer Durchlaufzeit von 5 Jahren) vergehen. Inzwischen wird man sich mit verstärkten Maturi-Kursen zu behelfen versuchen, und die Neigung der Bildungspolitiker, diese beweglichere Form beizubehalten oder gar auf Kosten des Seminars zu favorisieren, wird möglicherweise zunehmen. Dass allerdings die postmaturitäre Lehrerbildung dieses Problem bedeutend besser löst, ist zu bezweifeln, denn erstens zeichnet sich Lehrermangel auch in diesen Kantonen ab, und zweitens steht diese Art Lehrerbildung ihrerseits in hartem Konkurrenzkampf mit anderen nachmaturitären Berufsrichtungen (Stichwort Kadernmangel in der Wirtschaft).

Insgesamt kann vermutet werden, dass dem seminaristischen Weg im kommenden Jahrzehnt der Wind ins Gesicht blasen wird. Wenn es dem Seminar nicht gelingt, eine echte pädagogische Alternative auch wirklich zu leben, die Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung auch personell in die Tat umzusetzen, für die Volksschule modellhafte neue Unterrichtsformen zu praktizieren, dann dürfte eine nächste Runde der Umwandlung von Seminarien in postmaturitäre Institute bevorstehen.

4. DIE LEITIDEEN DER ZUKUNFT: EINHEIT, VIELFALT, REKURRENZ

Wir befinden uns nicht gerade in einer Reformphase der Lehrerbildung in der Schweiz, wenn auch in einzelnen Kantonen konzeptuelle Projekte laufen und die Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz zwei nationale Projekte - Entwicklung der Fachdidaktiken und "Lehrerfortbildung von morgen" - unterhält. Immerhin zeigen sich in den Diskussionen, etwa am Beispiel der kürzlich in Vernehmlassung geschickten "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern, drei grosse Themen ab:

Einheit

Es wird postuliert, die heute zeitlich und niveaumässig stark unterschiedliche Lehrerausbildung für die verschiedenen Schulstufen und Schultypen einander anzunähern, die Gemeinsamkeit der Lehreraufgabe stärker zu betonen. Das Postulat ist zwar nicht neu, findet aber erst in der Basler Lehrerbildung (vergleiche Referat Hügli) und ansatzweise in der gemeinsamen pädagogischen Grundausbildung der Primar- und Sekundarlehrer im Kanton Zürich seine Entsprechung. Der seminaristische Weg der Lehrerbildung ist - notabene - ein starkes strukturelles Hindernis in der Verwirklichung dieser Leitidee. Das Berner Konzept zeigt jedoch, wie man auch unter Beibehaltung der seminaristischen Form (als eine neben anderen Formen) eine Annäherung an die Leitidee der Einheit der Lehrerbildung vollziehen könnte.

Vielfalt

Die Leitidee der Vielfalt bezieht sich auf die institutionellen Formen der Lehrerbildung sowie auf deren Lernorganisation. Besonders ausgeprägt findet sie sich im neuen Berner Konzept, welches nebeneinander den seminaristischen Weg, den postmaturitären, universitären Weg sowie die Erfassung von Berufsleuten für die Umschulung in den Lehrerberuf vorsieht. Die Konkurrenz verschiedenartiger strukturellen Formen der Lehrerbildung innerhalb eines Kantons oder einer Region könnte sich (bei fairen bildungsökonomischen Bedingungen) qualitativ positiv auswirken.

Der Vielfalt der strukturellen Formen entspricht auch die Vielfalt der Lernorganisation in der Lehrerbildung. Traditionelle gymnasiale Unterrichtsformen (Wechsel von 45-minütigen Lektionen) werden vermehrt durchbrochen von projektartigen Lernformen, Formen des selbsttätigen Lernens, Werkstatt- und Wochenplanunterricht, individuellen Arbeiten. Auf verschiedenen Stufen eines Lehrbildungsganges werden verschiedenartige Formen der Schülerbeurteilung erprobt. Methoden der Erwachsenenbildung halten in der Lehrerausbildung Einzug.

Rekurrenz

Die der Grundausbildung folgende Berufspraxis wird mehrmals unterbrochen durch mehrwöchige Fortbildungskurse bzw. Freistellungen für individuelle Weiterbildungsprojekte. Diese Rekurrenzphasen dienen dem Erhalt der beruflichen Qualifikation, der Klärung der beruflichen Laufbahn, der Diversifikation der Berufsrolle (Übernahme anderer Aufgaben im Schulwesen) und der Weiterbil-

derung für den Einsatz auf anderen Schulstufen. Damit gibt sich das Schulwesen die Chance, bezüglich Attraktivität des "Berufsfeldes Lehrer" mit anderen Berufsfeldern in der Wirtschaft Schritt zu halten.

Ob der seminaristische Weg mit seiner starken Feminisierung auf lange Sicht noch in diese Landschaft hineinpasst, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob von den Seminarien aus pädagogische Impulse in dieses Schulwesen hineingehen und sich die Seminarien, als pädagogische Dienstleistungszentren, mit breiten Leistungen an diesem vielfältigen und rekurrenten Lehrerbildungssystem zu beteiligen vermögen. Was zu wünschen wäre ...

IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION

Die Organisatoren des Kontaktseminars haben ihrerseits wie folgt zu ihrer Veranstaltung eingeladen:

"Das gegenwärtige amerikanische Schulwesen ist gekennzeichnet durch eine intensive öffentliche Diskussion. Die Frage, wie das öffentliche Unterrichtswesen verbessert werden könnte, ist zu einem nationalen Anliegen erster Priorität geworden. Darüber sind eine ganze Reihe von Büchern und Expertenberichte erschienen, die alle grosse Auflagen erzielt haben.

In der Schweiz wurden im Rahmen nationaler Programme (EDK-Kommissionen und Arbeitsgruppen) in den letzten Jahren Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I und II ausgearbeitet. Eine Arbeitsgruppe ist mit der Qualifizierung der Fachdidaktiker befasst, eine andere mit der Lehrerfortbildung. Ende 1987 ist überdies das Projekt SIPRI, welches die Situation der Primarschule in der Schweiz untersucht, zum Abschluss gebracht worden.

Da zwischen Schulentwicklung/Schulreform und Lehrerbildung zweifellos Verknüpfungen bestehen, stellen sich Fragen wie

- Was kann durch die Lehrerbildung in den Schulen verbessert werden?
- Welches sind die Voraussetzungen zur Verbesserung der Lehrerbildung? Die Schulreform? Das Lehrerbildungs-Curriculum? Die Berufseinführung?

Die Tagung möchte durch Erfahrungs- und Gedankenaustausch Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Verantwortlichen der Lehrerbildung (Universität, Lehrerbildungsanstalten) und der öffentlichen Schule aufzeigen."

Zielpublikum: Erziehungswissenschaftler, Bildungsforscher, Lehrerbildner, Sachverständige der Schul- und Bildungsverwaltung sowie Studierende erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen.

Trägerschaft des Seminars: Zusammenarbeit von Universität (Pädagogisches Institut, Abteilung Höheres Lehramt), Seminardirektorenkonferenz, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich und dem Pestalozzianum (Leitung und Organisation).

DIE BASLER LEHRERBILDUNG UND DAS PROBLEM DER EINHEIT DES LEHRERBERUFS

Anton Hügli, Basel

Innerhalb der verschiedenen Lehrerbildungsmodelle nimmt Basel-Stadt eine Sonderstellung ein. Bereits im Jahre 1892 wurde hier für die Primarlehrer der seminaristische Weg verlassen und eine maturitätsgebundene Lehrerbildung eingeführt. 1926 wurde die Zweckbestimmung ausgedehnt und zwar auf die Lehramtskandidaten aller Stufen, einschliesslich des Kindergartens und der Gymnasien. Der Beitrag ordnet dieses Modell in eine umfassendere Lehrerbildungs-Topologie ein.

1. EINIGE BEMERKUNGEN ZUR TOPOLOGIE DER LEHRERBILDUNG

Basel ist geografisch wie politisch in vielfacher Hinsicht ein Grenzfall, ein Sonderfall.

Ein Sonderfall ist auch das Basler Konzept der Lehrerbildung. Um ihren Ort zu bestimmen, muss man ein Vorwissen davon haben, wo man überhaupt stehen kann in der Lehrerbildung. Was wir zunächst brauchen, ist, mit einem Wort, eine Lehrerbildungs-Topologie, eine geistige Karte, auf der die Standorte und Bewegungen der Lehrerbildung eingezeichnet werden können.

Diese Karte ist zum Glück auch bald erstellt.

Wer sich - entdeckungs- und innovationsfreudig - auf das Feld der Lehrerbildung begibt, wird bald resignierend feststellen, dass es hier, zumindest im Grundsätzlichen, kaum mehr zu entdecken gibt als drei Hauptgemeinplätze und einen Genieparagrafen als Ausweg auf einen Nebengemeinplatz.

Die drei Hauptgemeinplätze der Lehrerbildung

Die drei Hauptgemeinplätze der Lehrerbildung lassen sich auf die drei folgenden Kernsätze und Kernzitate zusammenziehen:

- 1.) Die Praxis des Lehrers kann man nur durch die Praxis lernen. Schule halten lernt nur, wer Schule hält: ein Satz, wie man ihn schon bei den grossen Promotoren des Lehrerseminars, A. Diesterweg etwa, immer wieder lesen kann.
- 2.) Wenn die menschliche Natur sich zu Besserem entwickeln soll, muss die Pädagogik, wie Kant es auf klassische Weise formuliert hat, "ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den anderen. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden ..." ¹⁾

- 3.) Was der Lehrer vor allem braucht, ist nicht Wissenschaft, sondern Persönlichkeit, Bildung, Persönlichkeitsbildung; denn: "einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist; Leben entzündet sich nur am Leben".²⁾

Wer sich auf diesen drei Gemeinplätzen nicht wohlfühlt und der Lehrerbildung von vornherein nicht viel zutraut, dem bleibt schliesslich noch der Ausweg über den Genieparagraphen, dessen klassische Formulierung wir ebenfalls Spranger verdanken: Lehrer kann man nicht werden, zum Lehrer wird man letztlich geboren. Wie der Genius des Dichters, so ist auch das "wahre Ethos des Erziehers eine zeitlose Urkraft des Menschentums", die "sich nur selten auf die Seele eines Sterblichen" niederlässt.³⁾

Werden diese drei Gemeinplätze einseitig bepflanzt, dann entstehen die drei ideal-typisch verschiedenen Missgestalten des Lehrers. Auf Gemeinplatz Nr. 1 gedeiht vor allem der Lehrer als Klempner oder Unterrichtshandwerker; auf Gemeinplatz Nr. 2 bewegt sich der pädagogische Klugschwätzer, der zwar nicht zu handeln, aber alles bestens zu begründen und zu rechtfertigen weiss. Gemeinplatz Nr. 3 produziert den Lehrer als Denkmal und Lebensmuster, seinen Schülern zum Vorbild, und der Genieparagraph schliesslich setzt auf den Lehrer als geheimnisvolle Naturkraft, als animal naturaliter paedagogicum gleichsam.

Jedem Gemeinplatz entspricht als Organisationsform eine besondere Lehrerbildungsstätte: Die klassische Organisationsform des Gemeinplatzes Nr. 1 ist das Lehrerseminar, auf Gemeinplatz Nr. 2 siedelt die Universität, auf Gemeinplatz Nr. 3 die Sprangersche "Bildnerhochschule", die spätere Pädagogische Akademie oder Pädagogische Hochschule, während der Genieparagraph allem Organisatorischen valet sagt.

Die einseitige Bebauung der drei Gemeinplätze hat, wie die Lehrerbildungsgeschichte in Deutschland beweist, stets nur Mangelerscheinungen gezeitigt und das sehnsüchtige Verlangen nach einem Wechsel der Anbauart geweckt. Der seminaristische Weg der Volksschullehrer-Ausbildung liess schon in den Zeiten des Vormärz den Ruf nach einer universitären Bildung für alle Lehrer laut werden. Die bitteren Erfahrungen mit der rein universitären Gymnasiallehrerausbildung dämpften jedoch die mit diesem Weg verknüpften Erwartungen und führten schliesslich, durch Ausweichen auf Gemeinplatz Nr. 3, die Bildungsidee, zur Forderung nach einem dritten Weg: der Gründung pädagogischer Akademien, die in den 20er-Jahren dieses Jahrhunderts dann auch in die Tat umgesetzt wurde. Die Erfolgsgeschichte dieser Idee wurde einzig durch die seminaristische Regression in der Hitlerzeit vorübergehend gebrochen.

In den 60er-Jahren setzte sich nach und nach die Auffassung durch, dass Pädagogische Hochschulen letztlich doch nichts anderes seien als Wissenschaft, gekoppelt mit Schulpraxis, und dass sie mithin nicht ein Weder-noch, ein weder Seminar noch Universität, sondern ein Sowohl-als-auch darstellen. Dies verstärkte die Position jener, die konsequent vor allem das "Als-auch", nämlich die Wissenschaft, gepflegt und die Lehrerausbildung an der Universität angesiedelt sehen wollten.

Zur Zeit können wir nun in einzelnen Bundesländern der BRD den für alle Beteiligten offensichtlich recht schmerzlichen Prozess der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten miterleben. In der pädagogischen Literatur beginnt man sich aber schon jetzt nostalgisch auf all das zurückzubesinnen, was man mit dem alten Seminar und der Pädagogischen Hochschule unwiederbringlich verloren hat.

2. DIE SCHWEIZERISCHE LEHRERBILDUNG IM SPAGAT ZWISCHEN UNIVERSITÄT UND SEMINAR

An der Schweiz - in bildungspolitischen Fragen nicht bloss eine "verspätete", sondern eine "nie erwachende Nation" - ist diese für schweizerische Verhältnisse geradezu rasante Entwicklung ohne grosse Folgen vorbeigegangen. Wir befinden uns, jedenfalls was die Ausbildung der Primarschullehrer betrifft, institutionengeschichtlich noch immer auf halbem Weg vom Seminar zur höheren Bildner-Schule.

Zu neuen Irrtümern konnten wir daher gar nicht erst vorstossen; wir begnügten uns mit den alten. Einer der gravierendsten dieser alten Irrtümer ist die Annahme, es gebe Lehrer, die schon beinahe keine Lehrer mehr seien und die deswegen auch (fast) keiner pädagogischen Ausbildung bedürften. Eine Folge dieser Annahme ist die unselige Trennung zwischen universitärer und nicht-universitärer Lehrerbildung, zwischen der auf ein Fachstudium ausgerichteten Gymnasiallehrer-Ausbildung mit höchst bescheidenen Anteilen an Pädagogik und der pädagogisch orientierten Ausbildung der Volksschullehrer ohne fachwissenschaftliche Ausbildung und lange Zeit auch mit einer recht rudimentären Allgemeinbildung. Befremdlicherweise trennt diese Kluft aber nicht nur die Lehrer der nicht-obligatorischen Höheren Schulen von den Lehrern der Volksschule; sie geht mitten durch die Volksschullehrerschaft hindurch.

Die Lehrer jener Schulen auf der Volksschulstufe, die den Anschluss an die höheren Schulen zu gewährleisten haben - je nach Kanton heissen sie Sekundar-, Bezirks- oder Realschulen - werden seit Anbeginn ebenfalls auf der Universität ausgebildet. Im Kanton Zürich beispielsweise wurden bereits 1867 an der Universität und an der ETH spezielle Kurse für Sekundarlehrer-Kandidaten und praktizierende Sekundarlehrer in sprachlichen, geschichtlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern eingerichtet. 1875 wurde der Besuch dieser Kurse als allgemein verbindlich erklärt.

Es wurde zu diesem Zweck schliesslich auch ein spezielles Sekundarlehreramt eingerichtet, das 1906 seine bis heute gültige Struktur erhielt: Man studiert in zwei Studienrichtungen und erwirbt, ursprünglich nach zwei, heute nach drei Jahren (und einem vorausgehenden Jahr am Seminar für Pädagogische Grundausbildung) sein Fachgruppenlehrerdiplom entweder der philosophischen oder der philosophisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Ähnliche Wege in der Sekundarlehrerausbildung beschritt man auch an andern Universitäten wie Bern, Fribourg, Neuenburg, Lausanne und Genf.⁴⁾

Den grossen, von der EDK zumindest auf dem Papier geforderten Schritt - "bestehende getrennte Ausbildungsstätten für Real- und Sekundarlehrer in dersel-

ben Region zusammenzulegen und in eine Universität zu integrieren⁵⁾ - hat bisher kein Kanton zu tun gewagt.

Schweizerischer Realismus, Prestigedenken und Standesdünkel haben dazu beigetragen, dass diese Spaltung in universitäre und nichtuniversitäre Lehrerbildung nie ernsthaft in Zweifel gezogen worden ist. Die Sekundarschule, die zu den höheren Schulen hinführen soll, ist innerhalb des mehrgliedrigen Schulsystems selbstverständlich der vornehmste, begehrteste Typus, demgegenüber der mittlere Typus, der in erster Linie zur Berufslehre hinführt, oder gar der dritte Typus mit den leistungsschwächeren Schülern schon kaum mehr zählt. Für die Lehrer dieses dritten Typus, die in aller Regel auch als Allrounder, als Lehrkräfte für alle Fächer, eingesetzt werden, ist in beinahe allen Kantonen das Primarlehrerdiplom, ergänzt um einige Weiterbildungskurse, als Ausbildung nach wie vor gut genug. Nur in einigen wenigen Kantonen, St. Gallen, Zürich und Luzern zum Beispiel, gibt es neuerdings auch für diese Lehrkräfte eigene Lehrerbildungsinstitute.

3. DER SONDERFALL BASEL: EIN LEHRERBILDUNGSINSTITUT FÜR DIE LEHRKRÄFTE ALLER KATEGORIEN

Ein einziger Kanton jedoch - und damit komme ich endlich zum Thema - ist seit je ausgeschert aus diesem allgemein schweizerischen Trend. Bereits 1892, zu einer Zeit, in der auch in Deutschland Seminare noch lange nicht üblich waren, hatte Basel in aller Stille für die Primarlehrer eine maturitätsgebundene Lehrerbildung geschaffen. "Wir halten dafür", schreibt der Regierungsrat in seinem Antrag, "dass der Primarlehrer eine den übrigen Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll. Eine solche befähigt ihn nicht nur, die besondere berufliche Bildung leichter und mit besserem Verständnis zu empfangen, sondern auch in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe einzunehmen. ... Wir verlangen also für die Primarlehrer so gut wie für die Lehrer an höheren Schulen die Absolvierung der oberen Mittelschule, der Realschule, des Gymnasiums, und die Erlangung eines Reifezeugnisses von einer dieser Anstalten."⁶⁾ Es blieb nicht bei dieser einen Pioniertat.

Im Jahre 1902 hielt der Reallehrer Dr. Theodor Moosherr, ein Schüler des damals in Jena wirkenden Pädagogen Wilhelm Rein, an der Schulsynode einen denkwürdigen Vortrag, der in der Forderung gipfelte: Alle Kandidaten des Lehramts sollen nach ihrer wissenschaftlichen Vorbildung - die Primarlehrerkandidaten nach der Matur, die Lehrer der mittleren und oberen Schulen nach ihrer fachwissenschaftlichen Prüfung - eine gemeinsame Berufsausbildung erhalten an einem, mit der Schule verbundenen Universitätsseminar.

Moosherr stützt seine Forderungen nach gemeinsamer Ausbildung aller Lehrer mit dem Argument, das Lehren sei der Beruf jedes Lehrers, und darum sei das Lehren auch die Grundidee der Berufsausbildung, der "leitende, alles umfassende Gedanke." Der Staat müsse deshalb in gleicher Weise für die wissenschaftliche Tüchtigkeit, die methodische Gewandtheit und das erzieherische Geschick aller Lehramtskandidaten besorgt sein.⁷⁾

Moosherrs Vision hat in der Lehrerschaft grossen Anklang gefunden. Erst 1926 allerdings, nach zähem bildungspolitischem Ringen, wurde sie auch in die Tat umgesetzt: mit der Gründung eines weit über die Schweiz hinaus wohl singulären Instituts, das - nach seiner Zweckbestimmung - den Lehramtskandidaten aller Stufen, einschliesslich des Kindergartens und der Gymnasiasten, die pädagogische Berufsausbildung in Theorie und Praxis zu vermitteln hat. Dies entspricht den Aufgaben, die in der Bundesrepublik die Pädagogische Hochschule und die Studienseminare für die sogenannte zweite Phase zusammen zu leisten haben. Die Basler in ihrem Hang zum Understatement gaben diesem Institut den bescheidenen und irreführenden Namen "Kantonales Lehrerseminar". Abstriche gab es auch sonst: Statt des Universitätsseminars wollte man lieber ein autonomes, von der Universität unabhängiges Institut. Die zentrale Idee, der Seminardirektor müsse zugleich Ordinarius für Pädagogik sein, wurde fallengelassen. Auch der von Moosherr hervorgehobene Grundgedanke, dass alle Lehrer in gleichem Masse Lehrer seien, hat sich bis heute nicht auf die Studiendauer ausgewirkt: Zur Zeit beträgt sie für Primarlehrer (1.-4. Schuljahr) noch immer 4 Semester, für Mittellehrer (5. - 9. Schuljahr) 8 und für Gymnasiallehrer 11 Semester.

Die Unterschiede zwischen den Lehrerkategorien zeigen sich nicht zuletzt auch in der Art und Weise der Selektion: Während die Kindergärtner/innen und die Primarlehrer/innen, die Fachlehrkräfte für Hauswirtschaft, Textilarbeit und Werken eine rigorose Aufnahmeprüfung - insbesondere auch in bezug auf ihre pädagogische Eignung - über sich ergehen lassen müssen, gibt es für die übrigen Lehrerkategorien nur eine Art der Selektion: das Bestehen der fachwissenschaftlichen Examina oder - bei den Lehrern für bildende Kunst und für Schulmusik - das Bestehen des entsprechenden Fachexamens.

Diese Abstriche und Modifikationen der ursprünglichen Konzeptidee haben zur Folge, dass die Basler Lehrerbildung, lehrerbildungstopologisch gesprochen, nicht über den Ort hinausgekommen ist, den sie 1926 erreicht hatte. Man hat zwar eine einheitliche Lehrerbildung für alle Stufen geschaffen, den Gemeinplatz vom Vorrang der Praxis in die Schranken gewiesen und recht intensiv Gemeinplatz Nr. 3, die Bildungsidee, bewirtschaftet, aber auf Gemeinplatz Nr. 2, die durch und durch verwissenschaftlichte Lehrerbildung, ist man nie durchgestossen - nicht zuletzt aus einer historisch gewachsenen Skepsis gegenüber der Pädagogik als Wissenschaft, die sich u.a. auch darin ausdrückt, dass die Universität Basel wohl weitherum als einzige noch immer keinen Lehrstuhl für Pädagogik kennt und nicht nur die Pädagogik selbst, sondern - wie mit dem jetzigen Seminardirektor - auch die Lehrerbildung den Philosophen überlassen hat.

Es ist jedoch anzunehmen, dass sehr bald auch in Basel wieder einiges in Bewegung geraten wird. Die vom Basler Volk 1988 beschlossene Schulreform erfordert auch eine Reform der Lehrerbildung; zunächst für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I, mittelbar aber auch für die Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufe II. Dank der institutionellen Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsgänge wird aber wohl noch einiges mehr mit ins Rutschen geraten: der Schritt zu neuen Irrtümern, aber auch - was wohl nicht ganz falsch sein kann - zu noch grösserer Integration und Gemeinsamkeit ist damit frei!

Lehrerbildung in der Schweiz

Anmerkungen und Literaturhinweise:

- ¹⁾ Kant, Akad. Ausg. IX, 447
- ²⁾ E. Spranger, Ges.Schriften III, 56
- ³⁾ E. Spranger im Vorwort zu G. Kerschensteiners Buch über "Die Seele des Erziehers" (1927) 11,8
- ⁴⁾ vgl. B. Krapf, W. Christen: Sekundarlehrerausbildung an Schweizer Universitäten, Zürich 1981
- ⁵⁾ Die Ausbildung der Lehrer auf der Sekundarstufe I, Bern/Stuttgart 1983, S. 165
- ⁶⁾ Vgl. zum Ganzen: H.-P. Müller: Die Basler Konzeption der Primarlehrerausbildung, in: Basler Schulblatt (1957), S. 121ff.
- ⁷⁾ Von der Ausbildung der Mittel- und Oberlehrer im Kanton Basel-Stadt, 10. Bericht des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt, Basel 1965, S. 5f.

ANSÄTZE ZU EINER GESAMTKONZEPTION DER LEHRERBILDUNG

Hans Gehrig, Zürich

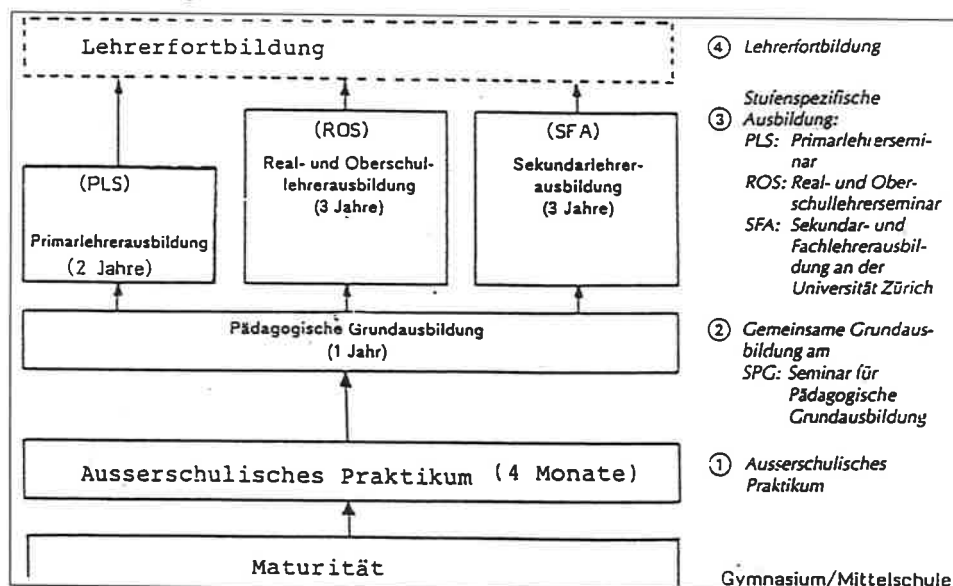
Die Umstellung auf den maturitätsgebundenen Weg der Lehrerbildung vollzog der Kanton Zürich im Jahre 1938. Allerdings: die Kürze der auf ein Jahr begrenzten Berufsbildung einerseits, die nicht berücksichtigte Koordination mit den Ausbildungsgängen für die Sekundarstufe I führten 1978 zu der nachstehend geschilderten "Gesamtkonzeption". Sie ist aber ihrerseits eine neue Kompromissformel.

1. BILDUNGSPOLITISCHE UND PÄDAGOGISCHE LEITIDEEN

Mit der Zuordnung der Ausbildung der Volksschullehrer zum tertiären Bildungssektor und der Maturität, als eine der Voraussetzungen, sollte die auch im Kanton Zürich jahrzehntelang geführte Diskussion über die Gliederung von Allgemeinbildung und Berufsbildung des Lehrers zu einem Abschluss gebracht werden. Dabei ist der standespolitische Aspekt der Zuordnung des Lehrerberufs zu den akademischen Berufen nicht unerheblich. Ebenso der Aspekt des offenen Zugangs für die Absolventen aller Maturitätstypen.

Mit Verlängerung und Angleichung der Ausbildungsdauern sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass der pädagogische Auftrag und die Arbeitsleistungen der Lehrer stufenunabhängig sind und im Grundsatz als gleichwertig zu gelten haben. Das Modell geht davon aus, dass die Lehrer aller Stufen viele gleichartige Aufgaben und Probleme zu lösen haben und sich von daher gemeinsame Ausbildungseinheiten ergeben. Von gemeinsamen, stufenübergreifenden Ausbildungserlebnissen wird überdies ein beruflicher Loyalisierungseffekt erwartet.

Im Gesamtüberblick weist das Organisationsmodell der Zürcher Lehrerbildung die folgenden Merkmale auf:



- Das Modell ist dem tertiären Bildungssektor zugeordnet. Für den Eintritt gilt die gleiche Eingangsvoraussetzung wie für die Universität, nämlich eine eidgenössische oder kantonal-zürcherische Maturität.
- Das Modell stellt die Annäherung an eine Gesamtkonzeption dar, indem
 - jene Lehrerkategorien umfasst, die im Rahmen der obligatorischen neunjährigen Volksschule unterrichten
 - die Ausbildungsdauern besser als früher aufeinander abgestimmt sind
 - das erste Ausbildungsjahr als gemeinsame Grundausbildung absolviert wird.
- Von allen künftigen Volksschullehrern muss ein Praktikum in einem ausser-schulischen Bereich absolviert werden.
- Der Zürcher Volksschullehrer hat vier Qualifizierungsstufen zu durchlaufen:
 - 1.) Eingangsvoraussetzungen:
 - Abschluss einer höheren Schulbildung, Maturität
 - Attest über gesundheitliche Eignung
 - 2.) Abschlussprüfung mit Zeugnis sowie Bestätigung der beruflichen Eignung am Schluss der Grundausbildung (berechtigt zur Weiterführung der Ausbildung).
 - 3.) Fähigkeitsausweis am Schluss der stufenspezifischen Ausbildung (berechtigt zum Eintritt in den Schuldienst des Kantons Zürich als Verweser/Vikar [provisorische Anstellung]).
 - 4.) Wählbarkeitszeugnis im Sinne eines Antrages des Beraters aufgrund von mindestens 39 Schulwochen während 2 Jahren. = Voraussetzung zur Wahl in einer Schulgemeinde.

Der pädagogische Zweckartikel im Lehrerbildungsgesetz (Art. 4) hält fest:

“Die Lehrerbildung vermittelt die fachlichen, berufspraktischen und erzieherischen Kenntnisse und Fähigkeiten und fördert das Gemeinschaftsverhalten in Gesellschaft und Demokratie. Sie erweitert und vertieft die Allgemeinbildung. Die pädagogisch-psychologische und methodisch-didaktische Ausbildung erfolgt in Verbindung von Wissenschaft und Praxis.”¹⁾

Bei aller Offenheit dieser Formulierungen und unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen, die unsere pluralistische Gesellschaft prägen, kann davon ausgegangen werden, dass Einigkeit darüber besteht,²⁾ dass das Ziel der Lehrerbildung der handlungsfähige, eigenverantwortliche, entscheidungsfähige und mündige Mensch ist,

- der Mensch, der zur Beziehungen und zur Kritik sich selbst und den Erscheinungen der Welt gegenüber fähig ist,
- der Mensch, der Würde hat und der den Anspruch erhebt, die ihm eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse selbstbestimmend weiterzuentwickeln,

- der Mensch, der sich eingebunden weiss in einen bestimmten gesellschaftlichen Lebens- und Wirkungskreis
- der Mensch, der die Frage nach Sinn und Sinnzusammenhängen stellt.

Als Bildungsbeauftragter weiss er, dass sein Auftrag nur erfüllbar ist auf dem Hintergrund echter Zuwendung zum Mitmenschen und dass diese ihrerseits auf einer ausgeprägt entwickelten Identität beruht.

Kontakt-, Beziehungs- und Konfliktfähigkeit setzen Reife, Gesundheit, Belastbarkeit, Lebensbejahung und Optimismus voraus. Sachkompetenz und intellektuelle Fähigkeiten sind ebenso Voraussetzung, wie die Fähigkeit und der Wille zum Weiterlernen (i.S. des lebenslangen Lernens).

Das Ausbildungssystem hat somit den Auftrag, Grundlagen für die selbstverantwortete Praxis zu schaffen durch schrittweise Steigerung der Anforderungen - in Abstimmung der Berufsausbildung auf die Berufsrealität - und durch Gewährleistung hinreichender Gelegenheiten für praktische Übungen von Anfang der Ausbildung an.

Erst auf dem Hintergrund solcher struktureller Massnahmen kann auch das Problem der Auslese und Selektion gelöst werden. Denn die Auslese ist keine Frage punktuell durchgeführter Aufnahmeverfahren, sondern letztlich eine Frage von Form und Inhalt des Praxisbezugs.

2. DAS PROBLEM DER AUSLESE; LÖSUNGSANSÄTZE IM MATURITÄTSGEBUNDENEN WEG

Wenn man von Auslese für den Lehrerberuf spricht, meint man wohl Auslese der Geeigneten, vielleicht sogar die Auslese der Besten, evt. bescheidener: die Ausscheidung der klar Ungeeigneten.

Gemessen an der Bedeutung, die diesen Fragen zukommt, ist die wissenschaftliche Literatur, sind aber auch Erfahrungsberichte aus der Praxis erstaunlich unergiebig. Andererseits wird die Bedeutung von Faktoren der Eignung, verstanden als Persönlichkeitsfaktoren, für die Lehrerbildung ausgiebig diskutiert. Warum aber sind in der Praxis die Schwierigkeiten so enorm? Sie ergeben sich daraus, dass die Psychologie den Begriff der Persönlichkeit nicht klar umschreibt und in der Folge auch die Lehrerpersönlichkeit als solche nicht klar definiert werden kann.

Schliesslich fehlen empirische Nachweise darüber, dass die bei der Auslese beurteilten Persönlichkeitsmerkmale tatsächlich relevant sind für den Erfolg in der Lehrerausbildung bzw. für die Bewährung und den Erfolg im Beruf.

Trotz der erwähnten Schwierigkeiten haben wir uns am SPG entschlossen, im Rahmen eines jahrelangen pragmatisch und konsensual abgestützten Vorgehens, die Auslese durch Eignungsabklärung zu verbessern.

Wir gehen dabei von folgender Prämisse aus:

“Wer eine Lehrerausbildung absolvieren will, muss über Hinweise verfügen,

dass er sich für diesen Beruf eignet".³⁾ Im Sinne der UNESCO-Empfehlungen⁴⁾ bezieht sich der Eignungsbegriff auf die drei Dimensionen:

- intellektuelle Eignung
- gesundheitliche Eignung
- berufliche Eignung

Die intellektuelle Eignung als Eingangsvoraussetzung gilt, wie bereits erwähnt, in formeller Hinsicht mit dem Bestehen der Maturitätsprüfung (geistige Reifeprüfung) grundsätzlich als gegeben.

Ebenfalls als Eingangsvoraussetzung ist die Abklärung der gesundheitlichen Eignung vom Gesetz her vorgeschrieben. Die Abklärung der beruflichen Eignung hingegen ist nicht als Eignungsvoraussetzung definiert. Hier geht man nicht mehr von einem statischen, sondern von einem dynamischen Eignungsbegriff aus.

Natürlich ist auch der Begriff der gesundheitlichen Eignung keine feste Grösse, sondern sowohl prinzipiell als auch im konkreten Einzelfall stets der Auslegung bedürftig. Aufgrund unserer langjährigen Erfahrungen müssen aber in medizinischer Hinsicht Erkrankungen und Gebrechen folgender Organsysteme sorgfältig abgeklärt werden:

- Bewegungsapparat
- Sinnesorgane
- Sprache
- Nervensystem (organisch bedingte Nervenleiden).

Spezielle Probleme ergeben sich immer wieder bei der Beurteilung von Grenzfällen psychisch-psychiatrischer Erkrankungen und Auffälligkeiten, unter denen vor allem sämtliche Formen von Schizophrenie und schwere Formen neurotischer Erkrankungen eine Aufnahme in die Lehrerbildung ausschliessen. Zur Abklärung solcher und anderer Fälle psychischer und organischer Probleme ist im Kanton Zürich eine spezielle "Aufnahmekommission" geschaffen worden, der neben Vertretern des Seminars und der Junglehrerberatung auch der Schularzt und weitere, von der Institution unabhängige, aber mit Beratung und Schule professionell verbundene Persönlichkeiten angehören.

Auf dem Hintergrund der erwähnten bildungspolitischen und pädagogischen Zielsetzungen einerseits, der problematischen Ausgangslage bei der Auslese und Eignungsabklärung andererseits, sind immerhin Bedingungen erkennbar, unter denen die Auslese verbessert werden kann:

- Der definitive Berufsentscheid sollte nicht zu früh (in jungem Alter) geschehen, sondern erst dann, wenn eine gewisse Reife der Persönlichkeit und die Fähigkeit vorausgesetzt werden kann, subjektive Entscheide auf Selbsterfahrung und -reflexion abzustützen.
- Im Sinne des zugrundeliegenden Menschenbildes ist auf eine ausschliesslich fremdbestimmte Entscheidung zu verzichten und der Entscheidungsprozess auch im Sinne von Selbstentscheidung der Selbstverantwortung des Studenten

zu überbinden. Er soll reflektieren und als erwachsene Person seinen Berufsentscheid hinlänglich begründen können.⁵⁾

- Die Ausbildungsstrukturen müssen viele und unterschiedliche Möglichkeiten zur Übung und Erprobung berufsrelevanter Fähigkeiten im Berufsfeld anbieten und dies von Anfang der Berufsausbildung an. Dem ersten Ausbildungsjahr kommt deshalb besondere Bedeutung zu.

Das erste Ausbildungsjahr ist im Sinne einer pädagogischen Grundausbildung als Orientierungsjahr mit den nachstehend aufgeführten drei Hauptzielsetzungen konzipiert:

- 1) Orientierung im Berufsfeld des Volksschullehrers
- 2) Vermittlung allgemeiner pädagogischer, didaktischer und fachlicher Grundlagen
- 3) Bildung der Persönlichkeit (und Eignungsabklärung)

Das Grundausbildungsjahr gibt hinreichende Gelegenheit,

- das gesamte Berufsfeld des Volksschullehrers kennenzulernen (Orientierung im System) sowie
- sich auf allen Stufen im Rahmen praktischer Übungen zu erproben (Orientierung für sich persönlich, um Neigung und Eignung abzuklären).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Bereich "Theorie und Praxis des Erziehens und Unterrichtens" insgesamt mit 11 Wochenstunden dotiert, wobei 6 Wochenstunden für die Tagespraktika eingesetzt sind. Dazu kommen während des Grundausbildungsjahres insgesamt 8 Wochen (4 x 2 Wochen) Praktika auf allen Stufen der Zürcher Volksschule.

Bei der Realisierung dieses Modells erwies es sich als notwendig, in mancher Hinsicht vom früheren Übungsschulmodell abzuweichen. Bezugspunkt zur Praxis ist nicht mehr ein einzelner Übungslehrer, sondern im Idealfall eine Schulgemeinde im Sinne eines Ausbildungszentrums draussen im Kanton. In diesem Zentrum stehen acht Übungslehrer, je zwei auf der Unter- und Mittelstufe sowie der Real- und Oberschule und der Sekundarschule, zur Verfügung. Auf diese Weise erlebt der Student konkret und an Ort und Stelle, was unser System Volksschule ausmacht. Damit auch die Herstellung von Beziehungen ermöglicht wird und Langzeiterfahrungen gemacht werden könne, basiert eine Studentengruppe (16 - 20 Studenten) mit ihrem Mentor für die Tagespraktika und mindestens zwei von vier Wochenpraktika während des ganzen Ausbildungsjahres auf dem gleichen schulpraktischen Ausbildungszentrum (zwei der vier Praktika können ausserhalb des Zentrums absolviert werden).

Die Grundausbildung ist also von Anfang an stark praxisbezogene, "ernstfallmässige" Lehrerbildung. Sie wird denn auch mit einer Prüfung und einem Bericht über die berufliche Eignung abgeschlossen. Beides ist Voraussetzung für die Weiterführung der Ausbildung im stufenspezifischen Seminar.

3. KRITISCHE BEURTEILUNG DES "ZÜRCHER MODELLS"

Nachdem ich nunmehr während acht Jahren Gelegenheit hatte, als Leiter des Seminars für Pädagogische Grundausbildung an der Entwicklung mitzuarbeiten und Erfahrungen zu sammeln, erlaube ich mir im dritten abschliessenden Teil eine Standortbestimmung aus persönlicher Sicht vorzunehmen.

1.) Was hat sich bewährt?

- Die Gliederung des Konzeptes in gemeinsame Grundausbildung und ausschliessende Stufen- (bzw. Typen-)Spezialisierung,
- die Einrichtung des viermonatigen ausserschulischen Praktikums,
- der hohe Anteil an praxisorientierter Ausbildungszeit (1/3 der Gesamtzeit) "von Anfang an",
- das Konzept der Ausbildungszentren (Schulgemeinden als Bezugsorte zum Seminar),
- das in seinen Ansätzen überzeugende Konzept der Eignungsabklärung.

2.) Ungelöst ist die Statusfrage!

Ungelöst ist die Statusfrage. Die Institutionen der Volksschul-Lehrerbildung sind im "Zwischengelände" von Gymnasium/Mittelschule und Hochschule angesiedelt.

In der Namengebung war der Zürcher Kantonsrat (Parlament) 1978 fast peinlich darauf bedacht, mit der Reform keinesfalls den Eindruck von sogenannter "Akademisierung" und "Verwissenschaftlichung" aufkommen zu lassen. Begriffe wie "Pädagogische Hochschule" oder "Höhere Pädagogische Lehranstalt" fielen aus Abschied und Traktandum und es wurde die heute gültige, komplizierte und international völlig unverständliche Nomenklatur gewählt:

- Seminar für Pädagogische Grundausbildung
- Primarlehrerseminar
- Real- und Oberschullehrer-Seminar
- Sekundar- und Fachlehrerbildung an der Universität.

Mit der Betonung der "Eigenständigkeit" dieser vier Institutionen ist eine gewisse Gefahr verknüpft, nämlich die, dass die Kontinuität im Ablauf der Gesamtbildung gefährdet sein kann, zumindest nicht ohne weiteres gesichert ist. Die Gefahr pädagogischer Stilbrüche ist gegeben.

Das heutige Zürcher Modell

- ist gegenüber 1938 ein entscheidend weiterentwickeltes Modell,

- ist das Modell der 80er und 90er Jahre,
- wird aber bestimmt nicht mehr das Modell des Jahres 2010 und später sein!

3.) Ansätze zur Weiterentwicklung

Wesentliche im Modell angelegte Problemstellungen oder Kompromisse werden nach Weiterentwicklung oder Lösungen drängen:

- Wird sich die im Grundausbildungsjahr angelegte Einheitlichkeit so bewähren, dass sie zum durchgehenden Strukturprinzip einer künftigen Gesamtkonzeption wird?
- Im stufenspezifischen Konzept der Zürcher Sekundarlehrer-Ausbildung ist ein universitätsverbundenes - aber mit hoher Autonomie ausgestattetes - Modell angelegt. Wird sich allenfalls dieser Ansatz allgemeingültig für alle Stufenbildungen durchsetzen?
- Primarlehrerseminar und Real- und Oberschullehrer-Seminar zeichnen sich aus durch hohe Flexibilität in der Organisation, durch traditionell-hochentwickelten Praxisbezug und im positiven Sinn durch seminaristische Arbeitsformen. Sie werden bestrebt sein, diese ihre Stärken auch in Zukunft nicht preisgeben zu müssen.

4. FOLGERUNGEN AUS PERSÖNLICHER SICHT

Auf dem Hintergrund heutiger Ausbildungsdauern und im Rahmen des internationalen Vergleichs ist folgerichtig als nächster Schritt der Hochschulstatus anzustreben. Dies bedeutet allerdings nicht zwingende Integration in eine bestehende Hochschule. Zu denken ist vielmehr an eine Art kooperativen Verbunds unter Wahrung folgender Voraussetzungen:

- Maturität als Eingangsvoraussetzung
- Hohes Mass an Autonomie
- Intensiver Praxisbezug
- Gliederung in Grundausbildung und Stufen- bzw. Typendifferenzierung (mit Neubeurteilung der zeitlichen Anteile von Grund- und Stufenausbildung, z.B. i.S. von zwei Jahren Grundausbildung und ein bis zwei Jahre Stufen-/Typen-Ausbildung)
- Einbezug der Gymnasiallehrausbildung in die Grundausbildung
- Sicherstellung eines wissenschaftlich und erwachsenenbildnerisch hochqualifizierten Lehrkörpers der Lehrerbildungsanstalten.

Eine Veränderung in Richtung einer Vollintegration in die Hochschulen (wie in gewissen europäischen Ländern diskutiert), sollte nach meiner Auffassung nicht als "Kraftakt", als politische Verordnung von oben gefordert, sondern längerfristig "aus eigener Kraft" - also durch überzeugende Tatbeweise - glaubwürdig gemacht und erreicht werden.

Anmerkungen und Literaturhinweise:

- ¹⁾ Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Vorschulstufe und die Volksschule (Lehrerbildungsgesetz) Kanton Zürich (1978).
- ²⁾ Vgl. dazu auch: *Gesamtkonzeption Lehrerbildung*. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern 1.12.1988. S. 41ff.
- ³⁾ Urs K. Hedinger/E. Oberli/D. Slongo (1988) *Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte*. Eine Literaturlauswertung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 3/88, S. 335 ff.
- ⁴⁾ Resolution vom 5. Oktober 1966.
- ⁵⁾ Konkretere Hinweise zur Praxis der Eignungsabklärung finden sich bei: Gehrig, H. (1988) *Verbesserung der Lehrerbildung durch Verbesserung der Auslese*. In: Aspekte einer Lehrerbildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie, Salzburg. Hrsg. von Heinz Rothbueher. Selbstverlag der Pädagogischen Akademie: Salzburg. Ebenso: Mehlin, Urs H. (1988) *Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung*. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2/88, S. 169ff.

ZIELE FÜR DIE VERBESSERUNG DER LEHRER- AUSBILDUNG UND DER SCHULENTWICKLUNG IN DEN USA

Robert L. Sinclair, University of Massachusetts, Amherst

Da die institutionellen Aspekte der amerikanischen Lehrerausbildung separat dargestellt sind, befasst sich die nachstehende Kurzfassung des Vortrags vor allem mit fünf inhaltlichen Aspekten der Reform. Dabei wird davon ausgegangen, dass die grundlegenden Zielrichtungen "Equity and Quality" für Schulentwicklung und Lehrerbildung identisch sind. Besonders hervorgehoben wird die Notwendigkeit neuer Formen der Zusammenarbeit, während die Wirkung nationaler Programme und Empfehlungen relativiert wird.

VORBEMERKUNG

Um die Lehrerausbildung zu verbessern, müssen wir die gemeinsame "Mission" und die gegenseitige Abhängigkeit von Universitäten/Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen anerkennen. Diese Institutionen brauchen sich gegenseitig. Es ist an der Zeit, eine solche Reform-Partnerschaft aufzubauen - also das, was die Carnegie-Kommission das "nahtlose Netz der Erziehung" nennt (Olson, 1986).

Eine der grundlegenden Zielrichtungen im Rahmen der Reformbestrebungen in den USA ist die Realisierung der Gleichberechtigung und der Qualität in den Schulen. In dieser Hinsicht sind die Bemühungen zur Verbesserung der Lehrerbildung und der Schulreform konsistent. Im Rahmen meines Vortrages möchte ich fünf Zielsetzungen vorstellen.

Zielsetzung Nr. 1: Eine Wissensbasis aufbauen

Zurzeit wird in den USA eine grosse Debatte darüber geführt, wie zukünftige Lehrer Wissen und Professionalität für gutes Unterrichten erwerben sollen. Eine vorherrschende Perspektive will künftig mehr Gewicht auf "Liberal-Arts-Erziehung" legen. In Massachusetts z.B. will das Erziehungsdepartement ab 1992 einen College-Abschluss in Pädagogik (BA) nicht mehr anerkennen (in der Meinung, dass dies eine zu schmale Vorbildung sei).

Zielsetzung Nr. 2: Die menschlichen Lebensbedingungen beeinflussen

Das Wort "aktiv" ist fundamental für effizientes Unterrichten oder Lernen, und der Lehrerberuf braucht "aktive" Leute. Anders ausgedrückt: Wir brauchen Lehrerbildungsprogramme, die "Leaders" ausbilden, welche aktiv ein positives Lernklima und eine anregende soziale Umgebung in den Schulen aufbauen, statt einfach die bestehenden Normen und Bedingungen zu akzeptieren.

Ralph Tyler tritt dafür ein, dass der Lehrerberuf Leute benötige, die durch eine gesellschaftliche Motivation angetrieben sind, beim Lernen zu helfen anstatt nur die Routine des Lehrersjobs zu praktizieren.

Zielsetzung Nr. 3: Konzentration auf die Lernenden

Lehrerbildung in einer demokratischen Gesellschaft sollte das Problemlöseverhalten fördern, um eine gleichwertige Qualitätserziehung für alle zu gewährleisten.

Die Etikette "Curriculum" wird öfters gebraucht um Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und den Prozess des Verstehens zu beschreiben, den Schüler von Stufe zu Stufe erwerben sollen. Das Curriculum repräsentiert auf diese Weise in erster Linie die Absichten und Zielsetzungen der Erzieher.

Wenn es aber auch Antwort geben soll auf die Bedürfnisse und Eigenarten der lernenden Individuen, so ist ein Curriculum flexibel und zeitbezogen, also nicht statisch. Es ist eine veränderbare Sammlung von Lernzielen, Anliegen und Aktivitäten. Das Curriculum muss vom Lehrer immer wieder neu erfunden werden.

Zielsetzung Nr. 4: Lernumgebungen schaffen

Allzuoft gehen Lehrer davon aus, dass Lernprobleme und Lernschwierigkeiten nur bei einzelnen Lernenden existieren würden. Folglich werden viele Lehrer nichts unternehmen oder einfach die "Schwierigen" aus der Klasse entfernen. Ein adäquateres Angehen des Problems bestünde darin, Lernen als Interaktion des Individuums mit seiner Umgebung zu sehen. Wenn Schüler Lernschwierigkeiten haben, sind meistens Veränderungen in der Lernumgebung nötig um zu garantieren, dass diese Interaktion positiv und produktiv werden kann.

Die amerikanische Öffentlichkeit erwartet heute von uns Lehrern in erster Linie, dass wir die Zahl der "School-Drop-Outs" reduzieren, welche in vielen städtischen, ländlichen oder armen Gegenden den dramatischen Anteil von 40-50 % erreicht hat. Schüler können nicht besser werden, wenn die Erwartungen in sie niedrig sind, und Lerndefizite werden nicht korrigiert durch Unterrichtsrezepte, welche keinen Zusammenhang haben mit den persönlichen und geistigen Bedürfnissen der Lernenden. Lehrerbildungsprogramme sollten Studenten ausbilden, die "responsive", also sensibel für diese Realitäten sind.

Zielsetzung Nr. 5: Förderung der Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen

Unsere Erfahrung zeigt, dass überdauernde Schulreform nur möglich ist durch Kooperation zwischen den Erziehern im überschaubaren lokalen Schulbereich, in "Colleges" und Universitäten bzw. Lehrerbildungsinstitutionen, die gemeinsam die Lernbedingungen der Schüler verbessern. In Massachusetts leite ich eine solche Kooperation: "The Coalition for School Improvement". Diese "Koalition" stellt eine Partnerschaft zwischen Schulen und Universitäten/Lehrerbildungsinsti-

tutionen her, die Schülern und Studenten gleiche Chancen für eine hohe Qualität in der Erziehung zu bieten versucht. Sie hat ihre Basis im Curriculum-Center der Pädagogischen Abteilung der Universität von Massachusetts in Amherst. Unsere Koalition stellt auch eine Art Labor oder ein pädagogisches Experiment dar. Man versucht zu entdecken, wie Lehrer, Schulbehörden und Universitätsprofessoren bzw. -Studenten ihre Ressourcen zusammenführen können, mit dem Ziel, Schule und Erziehung in Massachusetts (und anderswo) zu erneuern.

Die Ideen zu dieser Koalition wurden in Seminaren mit Ralph Tyler und mir entwickelt. Am ersten Seminar 1983 nahmen neun Personen teil, am zweiten bereits über 100. Das Interesse für eine solche Koalition ist enorm gross. Die Koalition startete offiziell im September 1984 mit einer kleinen finanziellen Unterstützung. Am Anfang waren 11 Kernschulen und 14 "zugewandte" Schulen beteiligt. Die Schulen unterscheiden sich in Bezug auf Schülerschaft, Lernschwierigkeiten der Schüler, geographische Lage, Organisation, Grösse, Ressourcen, Curricula, Öffentlichkeitsunterstützung usw. Trotzdem sind sie einig in bezug auf ihr gemeinsames Engagement, das Lernklima in den Schulen durch ständige Verbesserungen zu optimieren. Mit der Zeit kamen immer mehr Schulen dazu. Heute gehören der Koalition 40 öffentliche Schulen oder Systeme mit insgesamt über 18'000 Schülern und 1200 Lehrern an.

Nach fünf faszinierenden Jahren können wir erste Vergleiche zwischen Idee und Realität anstellen. Pädagogen, welche das Lernen ihrer Schüler tatsächlich verbessern, schienen die Erneuerungskraft aus der lokalen Schulsituation heraus und aus ihrem professionellen Selbstverständnis zu schöpfen. Wir fanden heraus, dass die wichtigen Ansätze zur Garantierung von Gleichheit und "Excellence" im Kontext der Schulumgebung stattfinden, nicht in den Hallen der höheren Bildung oder in den Korridoren von Regierungsgebäuden. Das heisst, dass erfolgreiche Lehrer Wegbereiter sind bei der Einführung neuer Mitglieder dieses Berufsstandes in Richtung kreativer Problemlösung, "responsiver" Entscheidungsfindung und innovativer Formen des Unterrichts, welche auf lokaler Praxis und sinnvoller Forschung aufbauen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Konzentration unserer Anstrengungen auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten derjenigen Schüler, die ihr Potential in der Schule nicht verwirklichen können, hat uns die Bedeutung der **Qualität in der Erziehung** ins Blickfeld gerückt. Die Perspektive dieses Vortrags möchte mit Nachdruck auf die sich verstärkenden Zusammenhänge zwischen Lehrerbildung und Schulentwicklung hinweisen. Schulen können nicht entscheidend verbessert werden durch kleinere Anpassungen oder Korrekturen in der Organisation oder durch mehr "Excellence" für diejenigen Schüler, die begabt sind.

Die amerikanische öffentliche Schule ist da, um **allen** das Lernen zu ermöglichen. Die Qualität der öffentlichen Schule muss im Rahmen der Leistungen aller Schüler beurteilt werden und nicht nur mit Blick auf diejenigen, die alle Hürden zur höheren Schule ohnehin überspringen. Qualität in der Bildung und Erziehung ist sowohl Prozess wie auch Produkt. Öffentliche Schulen werden in ihrer Zielerrei-

chung immer unvollständig sein. In einer demokratischen Gesellschaft haben sie aber die schwierige Doppelaufgabe, einerseits alle Kinder in die Kultur einzuführen, andererseits die Jugendlichen für einen kreativen sozialen Wandel vorzubereiten. Es ist eine Hauptaufgabe der Schulreform, die Schulen in Übereinstimmung mit dieser doppelten Aufgabe zu bringen.

Lehrer müssen so ausgebildet werden, dass sie als "Leaders" befähigt sind, Schulen und Klassenzimmer als "responsive Umgebung" zu gestalten, so dass alle Schüler in die Lage versetzt werden, einen hohen Standard des Lernens zu erreichen. Wir werden die oft beschworene höhere Qualität oder "Excellence" in der Erziehung nicht erreichen, wenn es uns nicht gelingt, eine Umgebung zu schaffen, die allen Lernenden eine Chance bietet.

Dies ist die Herausforderung für alle Lehrer und Lehrerbildungsprogramme: nämlich **institutionalisierte Ungleichheit durch gleiche qualitative Chancen für alle zu ersetzen.**

Die fünf Anliegen und Zielsetzungen, die ich in diesem Referat vortrug, sind nicht vollständig. Sie sind vielmehr als Vorschläge zu verstehen, welche als Hauptanliegen in Angriff genommen werden müssen, um unsere Erziehungsinstitutionen zu erneuern. Die Sorge um chancengleiche und qualitativ hochstehende Erziehung hat demnach in erster Linie eine erfolgreiche Verbesserung der Lehrerbildung zu garantieren. Die Bemühungen um die "Versager" in unserem Schulsystem macht uns auf dramatische Weise klar, dass unsere nationalen Probleme und unsere Schule in tiefe soziale Widersprüche eingebettet sind. Vielen jungen Amerikanern dient unsere öffentliche Schule gut. Aber bei einer immer grösser werdenden Zahl ist es nicht so. Diese wachsende Zahl unzufriedener Jugendlicher wird mehr und mehr an den Rand gedrängt. Und nun sind die Erzieher und Pädagogen gezwungen, sich ebenfalls an diesen "Rand" zu begeben und Lösungen zu suchen, welche zu einer Erneuerung der Lehrerbildung in den USA führen könnten.

Literatur

- Brunner, J. (1968) *Toward a Theory of Instruction*. New York: W.W. Norton & Co./ Boyer, E.L. (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row./ Ghory, W.J. (1989) Personal correspondence with the authors./ Goodlad, J.I. (1984) *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill./ Kohl, H. (1984) *Growing minds: On becoming a Teacher*. New York: Harper and Row./ Olson, L. (1986) *Carnegie Teaching Panel Charts: New Framework*. Education Week, 5 (35)/ Shor, I. Harvard Educational Review./ Sinclair, R.L. & Ghory, W.L. (1987) *Reaching Marginal Students: A Primary Concern for School Renewal*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation./ Sizer, T.R. (1985) *Horace's compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin./ Tyler, R.W. (1976) *Perspectives on American Education*. Chicago: University of Chicago Press./ Tyler, R.W. (1986) *Relating Theory and Practice in the Education of Teachers. Historical Perspectives on American Education*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

DAS LETZTE ZUERST: VERWIRKLICHUNG DER CHANCENGLEICHHEIT DURCH VERBESSERUNG DER BEDINGUNGEN FÜR MARGINALE SCHÜLER

Robert L. Sinclair, University of Massachusetts, Amherst

In diesem Referat wird die Rolle des marginalen Schülers als besondere Herausforderung für die Verbesserung von Schulqualität, Reform und Lehrerbildung dargestellt. Die verschiedenen Stationen zur Marginalität und die Versuche, aus dieser Position herauszukommen, werden skizziert und mit Postulaten zur Verbesserung von Schule und Reform des Curriculums untermauert. Sinclair leitet daraus ein engagiertes Plädoyer zur Verbesserung der Chancengleichheit ab.

Der grundsätzliche Auftrag staatlicher Schulen in den Vereinigten Staaten besteht darin, allen jungen Leuten bis zum 16. Altersjahr und interessierten Jugendlichen bis zur 12. Schulstufe erstklassige und für Farbige zugängliche Ausbildung zu bieten. Von den Schulen wird nicht nur die Entwicklung eines umfassenden Studien- und Betätigungsprogramms erwartet, das auf die Erreichung akademischer, beruflicher, gesellschaftlicher und persönlicher Ziele ausgerichtet ist - die Bürger und der Gesetzgeber erwarten auch ein Programm, das die Diskriminierung von Minderheitsgruppen bekämpft und die Schranken beim Zugang zur Hochschulausbildung oder beim gesellschaftlichen Aufstieg, die von wirtschaftlichen, rassistischen, kulturellen oder das Geschlecht betreffenden Unterschieden zwischen den Schülern herrühren, abbaut.

Diese weitgespannten Erwartungen enthüllen einen beunruhigenden Widerspruch zwischen der Verantwortlichkeit staatlicher Schulen für die Ausbildung aller Schüler und der gegenwärtigen Unfähigkeit eines Teils des Schulpersonals (und Lehrern an den Lehranstalten), eine grosse Zahl am Rande der Schule und der Gesellschaft stehender Jugendlicher, die besonderem Anspruch darauf haben, zu erreichen und zu lehren. Unsere Erziehungsideale zeigen anschaulich die Unterschiede zwischen den wenigen, die die Abschlussprüfungen an den Oberschulen bestehen, somit für weitere Ausbildung an einer höheren Lehranstalt (College) oder für Führungspositionen am Arbeitsplatz gut vorbereitet sind, und den vielen, die die Sekundarschule (High School) vor oder nach der Abschlussprüfung verlassen und relativ begrenzte Aussichten auf eine sinnvolle Beschäftigung oder Weiterbildung haben. Das starre Schema der nach Rasse, Klasse und Geschlecht unterschiedlichen Leistungen widerspricht der amerikanischen Vision der Chancengleichheit. Die im demokratischen Auftrag der staatlichen Schule ausgedrückten Werte und die darin umrissene Verantwortung bleiben eine dominierende Kraft, die den stetigen Fortschritt im amerikanischen Schulwesen tragen, wenn auch die in Richtung unserer Erziehungsideale zurückgelegte Strecke manchmal enttäuschend klein erscheinen mag. Es ist gerade dieser Auftrag, der die gegenwärtige Reformbewegung im amerikanischen Schulwesen stimuliert und leitet.

Die Betreuung von Schülern, für die Schulen weder produktiv noch befriedigend sind, ist ein weitgehend unbeachteter, aber äusserst wichtiger Ausgangspunkt

für die Durchführung einer sinnvollen und dauerhaften Schulreform, die unsere Schulen für alle Kinder und Jugendlichen ansprechender machen soll. Da das Sekundarschulwissen die Mindestvoraussetzung für ein sinnvolles gesellschaftliches Leben ist, muss heute die Einflussnahme auf bisher erfolglose Schüler erste Priorität werden. Des weitern glauben wir, dass eine langfristige Verbesserung der Chancengleichheit und der Qualität kaum erreicht wird, wenn einfach die Grundzüge des Schulumilieus intensiviert werden, die oft gerade für die Leute, denen wir helfen müssen, jener wachsenden Zahl marginaler Schüler, fragwürdig sind. Gutgemeinte Versuche, abgesonderte und wenig begeisterte Schüler mit einer "anspruchsvolleren" Version der Bedingungen fügsam zu machen, die sie in die Randsituation getrieben und zu ihrer mangelhaften Produktivität geführt haben, genügen nicht. Die heutigen Zustände dürften zwangsläufig immer mehr Schüler marginal werden lassen. Die Herausforderung besteht in der Schaffung wirksamer Lernvoraussetzungen für alle jungen Leute, besonders für jene, die in der Schule keinen Erfolg haben. Es ist an der Zeit, die Probleme der Jugendlichen, die "auf der hintersten Schulbank sitzen", zuoberst auf die Reformtagesordnung zu setzen.

Die Offenkundigkeit des Ausmasses der Marginalität, d.h. die Beziehungslosigkeit zwischen Schülern und Unterrichtssystem, ist besorgniserregend. Landesweit bricht einer von vier Schülern die Sekundarschule vor der Abschlussprüfung ab, und beinahe jeder zweite Schüler gewisser Ortschaften und ethnischer Gruppen besteht die Abschlussprüfung nicht. Die Leistungen von Schülern ethnischer Minderheiten liegen weiterhin deutlich unter denjenigen weisser Schüler - ein Klassenunterschied vergrössert sich, und eine Kluft zwischen den Rassen bleibt trotz eines Jahrzehnts diesbezüglicher Fortschritte bestehen. 40 % aller Sekundarschüler im vorletzten Schuljahr und 60 % aller im letzten Schuljahr stehenden Sekundarschüler haben Mühe mit dem Lesen des Schulstoffs. Nicht weniger als zwei Drittel der noch die Schule besuchenden Siebzehnjährigen laufen wegen ungenügender Schreibkenntnisse Gefahr, marginal zu werden. Über ein Drittel aller Schüler erreicht den Grundschulabschluss nicht. Jeder zehnte Sekundarschüler wird zeitweilig von der Schule ausgeschlossen. Fast alle Sekundarschüler experimentieren mit Alkohol, über die Hälfte mit Marihuana und etwa 40 % mit andern Drogen. Die verschiedenen Gruppen und Kategorien überschneiden sich zweifellos in vielfacher Weise. Trotzdem unterstreicht diese entmutigende, unerbitliche Beweisfolge über die Probleme der Schüler die Notwendigkeit, mehr darüber zu erfahren, wie junge Leute so weit kommen, dass sie mit den für ihren Unterricht bestimmten Institutionen brechen.

In diesem Standort-Referat verwenden wir das Konzept der Marginalität als eine Methode, scheinbar kaum zu lösende Probleme des Schulunterrichts, die sich ergeben, wenn die Beziehungen zwischen dem Individuum und dem Schulumilieu problematisch werden, zu verstehen und anzugehen. Ausgehend von jenem Punkt, wo die Belastung in den Interaktionen eines Schülers in der Schule zuerst sichtbar wird, betrachten wir die Verhaltensweise und die Schritte, aufgrund welcher junge Leute zunehmend entfremdet werden oder zu einem produktiven Einsatz in der Schule zurückfinden. Schliesslich schlagen wir einen gemeinschaftlichen Versuch der Lehrer vor, die Marginalität zu vermindern und die Chancengleichheit und die Qualität des Schulunterrichts für "schlechte" Schüler zu verbessern.

1. DIE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS MARGINALITÄT

Marginal sein ist die Erfahrung einer gespannten, schwierigen Beziehung zum Schulmilieu. Schüler können auf so viele Arten marginal sein, wie sie unproduktive Dimensionen im Unterrichtsmilieu erfahren können. Ein junger Mensch kann, zum Beispiel, die physischen Dimensionen einer Umgebung als einschränkende Bedingungen empfinden. So, wenn ein leicht ablenkbarer Schüler, der seine eigenen vier Wände braucht, um erfolgreich zu lernen, in einen Klassenraum mit Tischen für Gruppen von Kindern gewiesen wird, oder wenn von einem Schüler, der eine neue Brille braucht, verlangt wird, an einem Computerbildschirm zu arbeiten. Die unmittelbare Umgebung kann ebenfalls zur Marginalität beitragen, wenn ein Schüler von seinen Aufgaben abgelenkt wird, weil sein Lehrer, der als Klassenraumaufseher nichts taugt, in einen dauernden Kampf um die Aufrechterhaltung der Kontrolle über eine wilde Horde verwickelt ist. Die verstandesmäßigen Voraussetzungen für das Lernen können entfremdend wirken, und zwar sowohl für den mathematisch begabten Schüler, dem keine durch das selbständige Lösen einfacher Aufgaben erworbene gründliche Übung ermöglicht wurde, als auch für den schlecht vorbereiteten Schüler in der nächsten Reihe, der wiederholt den gleichen Verfahrensfehler macht, ohne dass der Lehrer eingreift. Wie diese Beispiele zeigen, kann Marginalität für eine einzelne Situation spezifisch sein, oder sie kann verallgemeinert auf mehrere Aspekte eines Unterrichtsmilieus zutreffen.

Verschiedene Kategorien von Schülern werden marginal, wie z.B. der Lernende, der nicht seiner Leistungsfähigkeit entsprechend arbeitet, oder der zu wenig angespornte aussergewöhnliche Schüler, derjenige mit einer langen Vorgeschichte des Versagens oder ungenügender Leistungen in der Schule und derjenige, der trotz bisherigem Erfolg plötzlich schlecht abschneidet. Schüler können ungeachtet des Geschlechts, der Rasse und der Familien- oder wirtschaftlichen Verhältnisse marginal werden, wenn auch diese Variablen die Wahrscheinlichkeit von Schulproblemen zu beeinflussen scheinen. Zu den marginalen Schülern können Kinder aus Familien mit geringem Einkommen oder ethnischer Minderheiten gehören, aber auch Jugendliche aus wohlhabenden Kreisen, die im Schulbetrieb nicht allzu konstruktive Verhältnisse vorfinden. Begabte Schüler werden marginal, wie im Falle von Lewis Termans "weniger erfolgreichen" Schülern, die ein ganzes Viertel seiner "talentierten" Probe bildeten. Für einige ist die Erfahrung der Absonderung und Marginalität von kurzer Dauer. Für viele jedoch sind die Absonderung und die daraus sich ergebenden Mängel von entscheidender Bedeutung bei der Bildung von Verhaltensweisen, die Marginalität zu einer Lebensweise machen...

... Die völlige Verschiedenheit der Art und der Gründe für Schwierigkeiten in der Schule bringt uns zur Erkenntnis, dass problematische Beziehungen sich aus zweiseitigen Interaktionen zwischen einem Individuum und einem Schulmilieu ergeben. Um die Probleme unserer Schulen zu lösen, brauchen wir Konzepte, die uns helfen, beide Seiten des Komplexes 'Individuum/Schule' im Gleichgewicht zu halten. Wir verwenden den Begriff "marginal", um die potentiell negativen, Diskussionen hervorrufenden Nebenbedeutungen zu vermeiden, die mit den meisten Bezeichnungen zur Beschreibung junger Leute verknüpft sind, die ein gespanntes Verhältnis mit der Schule haben. Die Verwendung des Begriffs "marginal" zur Erklärung des Lernverhaltens von Schülern verlagert die Perspektive von tiefsitzenden, im Individuum wurzelnden Problemen zu den problemati-

schen Beziehungen zwischen Individuen und Schulumilieus. Schliesslich ist nicht die Verschiedenheit der Schüler das Problem! Die entscheidende Frage ist eher, in welchem Masse die Schule schöpferisch auf die Unterschiedlichkeit der Schüler eingehen kann.

Aus dieser Perspektive gesehen sollte man mit Begriffen wie "gefährdete Schüler" vorsichtig umgehen, da sie gegen das, was wir mit einem grossen Teil der mit Schulproblemen behafteten jungen Leute zu erreichen hoffen, wirken könnten. In jeder Beschreibung eines Problems ist implizite ein "Interventionsversuch" enthalten. Ausdrücke wie "gefährdet" zielen auf eine bestimmte Gruppe von Schülern ab, deren Erfolg für unwahrscheinlich gehalten wird, nämlich Schwarze oder Hispaniolen aus einkommensschwachen Familien. Der Begriff "gefährdet" trägt zur Isolierung und Stereotypisierung dieser Jugendlichen bei. Für Pädagogen und Politiker besteht eine der Folgerungen aus solchen Bezeichnungen allzu oft darin, "gefährdete Schüler" in besondern Gruppen zur Intensivbehandlung ihrer Schul- und sozialen Leiden zusammenzufassen. Die Terminologie eignet sich ohne weiteres zu einer Überbetonung der Identifizierung der als gefährdet Betrachteten - womit eine Faszination für die Quantifizierung von Variablen einhergeht, die denjenigen voraussagt oder aussortiert, auf den die Bezeichnung "gefährdet" zutrifft. Das erste und wichtigste Problem ist festzustellen, wer diese Schüler sind, statt Bedingungen zu schaffen, die ihre Schwierigkeiten beheben.

Die Quantifizierung/Identifizierungsmentalität kann manchmal zum Trugschluss führen, dass höhere Punktzahlen bei Tests und eine steigende Anzahl Schüler, die Kurse für Fortgeschrittene nehmen, ein Beweis dafür sind, dass die Schule Fortschritte mit abgesonderten Schülern macht. Es besteht die Tendenz, jene Schulbedingungen anzunehmen und zu schützen, die für jene in der obersten Leistungsgruppe gut funktionieren, wobei die "identifizierten" Schüler ausgesondert und dann in den gleichen Rahmen zurückgezwungen werden, der sie gefährdet hatte.

Wie John Dewey betonte, erwerben Lehrer und andere Erzieher eine immerwährende Verantwortung für die Gestaltung und Umgestaltung von Milieus, um konstruktives Verhalten zu fördern. Problematische Verhaltensweisen stellen nicht die ganze Persönlichkeit oder das gesamte Verhaltensrepertoire eines Individuums dar; sie sind zum Teil Reaktionen auf die Art der Behandlung der Person. Marginale Schüler können sogar tiefsitzende, unproduktive Habits ändern, genau so wie konstruktive Anpassungen in einem relativ statischen Erziehungsmilieu möglich sind. Es gibt keinen einzelnen Punkt, in welchem ein Individuum für immer marginal oder nichtmarginal wird. Man muss daher den Weg, der zur Marginalität führt, kennen und wissen, wie Pädagogen mit einem verbesserten und ansprechenden Schulumilieu zur Wiedereingliederung von Individuen beitragen können.

2. DER WEG ZUR MARGINALITÄT

Das gespannte Verhältnis zur Schule, das marginale Schüler an den Tag legen, kann andere dazu führen, diese als vom Durchschnitt abweichende Individuen zu betrachten, die sich zeitweilig am Rande oder vielleicht dauernd ausserhalb der

Hauptströmung befinden. Allzu oft identifizieren Lehrer den Mangel an persönlicher Anstrengung und schwache Schulleistungen als die Gründe, warum der marginale Status andauert und selten überwunden wird. Bei genauer Betrachtung der Interaktion zwischen dem Schüler und seiner Umgebung wird wohl verständlich, warum so viele Schüler marginal werden. Dieses Verstehen ist eine notwendige Voraussetzung für Massnahmen, die das Lernen für alle Jugendlichen, einschliesslich bisheriger Versager, verbessern können. Betrachten wir nun die typische Folge von Ereignissen, die zur Marginalität von Schülern führt, um zugleich die Ernsthaftigkeit des jeweiligen Verhaltens marginaler Schüler zu ermesen.

3. DIE FOLGE VON EREIGNISSEN

Aufgrund unserer Beobachtungen in Schulen und Diskussionen mit marginalen Schülern und deren Eltern haben wir eine meistens vorliegende Folge von Ereignissen festgestellt, welche im Falle vom produktiven Schulleben sich absondernder Schüler abläuft. Diese Ereignisse sind Lehrern und Eltern, die sich um die Herstellung einer produktiven Beziehung zwischen Schülern und dem Unterrichtssystem bemühen, wohlbekannt. Damit wollen wir nicht sagen, dass alle auf dem Weg zur Marginalität befindlichen Schüler über die gleichen Stationen dorthin gelangen. Dennoch gibt es ein Schema, nach welchem Schüler mit dem Unterrichtssystem kollidieren und schliesslich an dessen Rand geraten.

Erste Abweichung

Schüler brechen oder beugen "Gesetze" der Schule, gewöhnlich in geringfügiger Art und Weise, um zu erreichen, was sie in der Schule erreicht haben wollen. Beispiel: Ein Schüler simuliert eine Krankheit, um eine Prüfung, auf die er nicht vorbereitet ist, zu vermeiden; oder er leiht sich ein Buch aus der Bibliothek aus, um eine Aufgabe zu Hause zu vervollständigen.

Folgen/Annahme einer Besserung

Wenn ihnen ein kleinerer Verstoß zur Kenntnis gebracht wird, neigen Schulleiter und Lehrer dazu, das Problem zu bagatellisieren oder gar zu ignorieren. Bestenfalls werden leichte Strafen, z.B. Verweise, Nachprüfungen, Nachsitzen oder Entschuldigungen verhängt. Es wird angenommen, dass der Schüler zur Befolgung der Normen der Schule zurückkehrt - was die meisten auch tun.

Wiederholte Abweichungen

Der Schüler begeht den anfänglichen Abweichungen ähnliche Handlungen, vielleicht mehrmals, bis er erwischt wird.

Folgen / Bezweiflung der Wahrscheinlichkeit einer Besserung

Härtere Strafen werden verhängt. Verärgerung über den Schüler wird zum Ausdruck gebracht. Die Wahrscheinlichkeit einer Besserung wird privat oder öffentlich bezweifelt. Strengere Verwarnungen werden gegeben. Von den Eltern werden Privilegien entzogen. Die Lehrer kontrollieren das Verhalten des Schülers regelmässig.

Pattsituation

Der Schüler sucht Unterstützung bei seinesgleichen oder besorgten Erwachsenen und bringt gewöhnlich Groll und Feindseligkeit gegen die Bestrafenden oder als Aufseher empfundenen Personen zum Ausdruck. Kurzfristig wird der Schüler vorsichtiger und vermeidet Konflikte. Doch die Gelegenheit, das problematische Verhalten zu wiederholen oder fortzuführen, bietet sich schliesslich und wird genutzt. Der Schüler wird inoffiziell als Unruhestifter oder als schlechter Schüler bekannt und wird von andern Schülern mit ähnlichem Status eingeladen, ihr Komplize zu sein. Oft stabilisiert sich in dieser Phase ein argwöhnisches Verhältnis zwischen der Schule und dem Individuum in einer kontraproduktiven Pattsituation. Die Spannung kann immer noch steigen oder auch abnehmen.

Krisis / Offizielles Stigma

Es ereignet sich ein Vorfall, bei welchem das Problemverhalten des Schülers eindeutig als extrem dokumentiert ist. Ein Wendepunkt ist erreicht. Vorschriftenmässige Massnahmen werden getroffen, um den schwierigen Schüler zu brandmarken, was meistens in einer "Degradierungszeremonie" geschieht. Zum Beispiel kann der Lehrer während einer ärgerlichen Szene den Schüler vor der ganzen Klasse beschämen. Ein Schulleiter kann den Schüler für eine gewisse Zeit von der Schule ausschliessen, so dass es für die andern offensichtlich ist, dass eine Bestrafung erfolgte. Die Schockwirkung dieser Behandlung und die alarmierten oder enttäuschten Reaktionen der Eltern oder des Vormunds können dazu beitragen, dass der Schüler im Bemühen, das Stigma loszuwerden, sein Verhalten ändert.

Der Versuch mit der Rolle des Marginalen

Manchmal wird das Problem noch schwieriger. Statt zu versuchen, es loszuwerden, nimmt der marginale Schüler das Stigma auf sich und sucht Unterstützung bei seinesgleichen. Zur gleichen Zeit sucht er, den schmerzlichen Ursprung seines Stigmas zu meiden. Meidendes Verhalten (Unpünktlichkeit, Schwänzen, Verlassen des Schulareals) kommt häufig vor. Einige Schüler verlassen die Schule oder gehen in eine andere. Drogenmissbrauch nimmt oft zu. Viele Schüler wenden sich aber an einen Lehrer oder an den Schulleiter, um sich über die ihnen widerfahrene Behandlung zu beklagen (was vielleicht ihre Art, Hilfe zu suchen, ist). Eltern rufen die Schule in der gleichen Absicht an.

Bestätigende Erfahrungen

Schlimmstenfalls akzeptieren die Schule, die Familie, die Peer-group und der Betroffene selbst seinen marginalen gesellschaftlichen Statuts im Schulmilieu. Der Schüler passt sich einer neuen Rolle an und bemüht sich, die Erwartungen trotz der Abweichung zu erfüllen. Helfender Ansporn durch Eltern und Schule wird weniger häufig wegen wiederholter Zurückweisung und fehlenden Fortschritts. Schlechtere Noten oder andauernde Verhaltensprobleme werden erwartet und hingenommen. Rebellisches Verhalten kann der letzte Versuch des Schülers sein, die Aufmerksamkeit auf eine Notlage zu lenken oder die Leute und die Amtsstellen zu bestrafen, die ihn zurückgewiesen haben. Diese Vorfälle "radikalisieren" den Schüler, der aufgrund zeitweiliger "Erfolge" eine Woge der Stärke empfindet oder seine Haltung wegen der resultierenden Zurückweisung verhärtet. Ausstossung aus dem Elternhaus oder der Schule kann ein den Höhepunkt bildendes Ereignis sein, das dem Schüler und andern bestätigt, dass ein ernstes Problem vorliegt...

...In fortschrittlichen Schulen versuchen Schulleiter, Lehrer und Eltern alles, um Wege zur Unterbindung dieser Folge von Ereignissen zu finden. Auf dem Weg zur Marginalität befindlichen Schülern wird sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt; sie machen einen grossen Teil der Arbeitslast der Schulleiter und -berater aus. Diese Fachleute geben erst nach dem Misslingen vieler Versuche, eine Besserung zu erreichen, auf. Die Dynamik dieser Interaktionen legt jedoch nahe, dass erfolgreiches Eingreifen auf den Grad der Ernsthaftigkeit des marginalen Verhaltens abgestimmt werden muss, um den Weg des Schülers, der sich von geringfügiger Absonderung auf eine ernste Entfremdung zu bewegt, ändern zu können.

4. GRAD DER ERNSTHAFTIGKEIT

Das marginale Verhalten von Schülern lässt sich in vier Stufen zunehmender Intensität einteilen: Probieren - Weg des geringsten Widerstands - Sich zurückziehen - Rebellieren. Tabelle 1 skizziert die Verbindung zwischen diesen "Entwicklungsstufen" und die Folge von Ereignissen auf dem Weg zur Marginalität. Die hier vorgeschlagenen Zusammenhänge zeigen die typische Übereinstimmung der Ereignisse mit dem Grad der Absonderung.

Der Weg zur Marginalität: Grad der Ernsthaftigkeit und entsprechende Ereignisse

| Grad der Ernsthaftigkeit | Ereignisse |
|--------------------------------|--|
| Probieren | Erste Abweichungen Folgen / Annahme einer Besserung Wiederholte Abweichungen |
| Weg des geringsten Widerstands | Folgen / Bezweiflung der Wahrscheinlichkeit einer Besserung Pattsituation |
| Sich zurückziehen | Krisis / Offizielles Stigma Versuch mit der Rolle des Marginalen |
| Rebellieren | Bestätigende Erfahrungen |

Wenn sich Schüler von den Anfangsstadien der Marginalität in Richtung ernsterer Entfremdung bewegen, wird es schwieriger, sie in das normale Schulleben zurückzuführen. Diejenigen, die das Verhalten eines Schülers auf den verschiedenen Stufen beobachten, können den Grad der Marginalität und die Art des Eingreifens, das zur Wiederherstellung eines konstruktiven Verhältnisses zwischen dem Schüler und dem Unterrichtssystem der Schule notwendig ist, bestimmen.

Probieren

Es ist nichts ungewöhnliches, wenn ein Schüler eine zeitweilige Absonderung erlebt. Das Bestreben, es gut zu machen, veranlasst Schüler oft, ein abgekürztes

Verfahren anzuwenden - worauf sie in Ängsten sind, erwischt zu werden. Dies ist 'Probier-Verhalten', der am wenigsten ernsthafte Grad zeitweiliger Marginalität, aber doch ein Grund zur Besorgnis. Diejenigen, die 'probieren', wollen im Schulmilieu hochbewertete Ziele erreichen, sehen aber ihren Weg zum Ziel mit legitimen Mitteln versperrt ...

...Probierverhalten wird ernster, wenn Individuen zeitweilig zu illegitimen Mitteln greifen und dabei argumentieren, der Zweck heilige die Mittel. Beispiel: Schüler, die eine Note erschwindeln, Hausaufgaben abschreiben, eine Mitteilung von Zuhause fälschen oder bewusst plagieren, drücken damit Zweifel an ihrer Fähigkeit, Erfolge auf ehrliche Weise zu erringen, aus. Sie stellen etwas, was nicht ihnen gehört, als das ihre hin. Dies ist der erste Riss in der ausgeglichenen Persönlichkeit, das erste Anzeichen eines potentiell ernstesten Konflikts zwischen Individuum und Umgebung. Dieses 'Probierverhalten' kann immer häufiger vorkommen. Diejenigen, die die offiziellen Vorschriften klar und wiederholt übertreten (und nicht etwa nur zurechtbiegen), werden als problematischer betrachtet. Ihr Handeln kann nicht als normaler Auswuchs des während der Adoleszenz typischen, unabhängigkeitsdurstigen Verhaltens abgetan, aber auch nicht summarisch verdammt werden ...

... Weg des geringsten Widerstands (Coasting)

Das 'Coasting-Verhalten' (gewissermassen ein Leerlauf-Verhalten ohne Arbeitsleistung) machen sich jene zu eigen, die die Ziele der Schule nicht als wirklich erreichbar oder sinnvoll betrachten, die Vorschriften aber trotzdem akzeptieren und befolgen, weil dies der Weg des geringsten Widerstands ist. Es sind dies die Schüler, die einfach so tun als ob und geringe Aussichten auf Erfolg haben. Sie erscheinen zu den Prüfungen, beenden sie aber nicht. Sie gehen zwar pünktlich zur Schule, aber sie machen nicht mit. Sie gehen den Lehrer um Hilfe an, wenn dazu gezwungen, stellen aber selten Fragen.

Coasters ('Leerläufer') wahren den Schein angemessenen Verhaltens, weil die Kosten unverfälschten Verhaltens untragbar erscheinen. Das Coasting-Verhalten kann oberflächlich oder tiefsitzend sein. Da ihr offenkundiges Verhalten institutionell geduldet wird, werden ihre implizite Anzweiflung oder Ablehnung der Schulziele als eine interne Entscheidung hingenommen. In der Regel wird wenig unternommen, um die Verknüpfung der wirklichen Interessen des Schülers mit der Schule zu erleichtern. Diese Schüler werden als leistungsschwach oder entfremdet bezeichnet und mit Gleichgültigkeit oder freundlichem Übergehen behandelt, was ihre Haltung passiven Erduldens oder ihr Gefühl der Absurdität des Unterrichtsbetriebs noch verstärkt ...

... Coasters befinden sich an einem Wendepunkt. Wegen der Notwendigkeit, Pläne für College oder Arbeit nach der Sekundarschule zu erwägen, besteht die Möglichkeit, dass sie sich konzentrieren und sich in der Schule bessern. Diese Schüler sind die sogenannten Spätblüten. Manchmal halten sie bis zur Abschlussprüfung durch und erbringen leidliche Leistungen. Andere widmen ihre Aufmerksamkeit ausserschulischen Interessen. Für sie ist die Schule sozusagen ein Deckmantel für ihre andern Interessen. Einige schliesslich reagieren gegen ihre eigene

Nicht-Authentizität, nehmen die Art, auf die sie sich anders fühlen, als richtig an und ergreifen dann Massnahmen, um die Umstände, die ihnen entgegenarbeiten, zu ändern oder zu vermeiden. Wenn sie einmal ausgelastet sind, können sie gedankenvolle und scharfsinnige Schüler sein; wenn nicht, geraten sie wahrscheinlich auf die nächste Stufe der Marginalität.

Sich zurückziehen

Sich zurückziehenden Schülern widerstrebt es, eine Farce akzeptablen Verhaltens weiterzuführen. Wenn sie können, weisen sie nicht nur die Ziele der Schule zurück, sondern auch die vorhandenen Lehrmittel. Der Schulschwänzer, der selektive Stundenschwänzer, der chronisch verspätete Schüler, die Schüler, die beim Rauchen in der Toilette erwischt werden oder sich hinter den Treppen herumtreiben - dies sind die jungen Leute, die sich an den Rand von Situationen zurückziehen, die sie als immer absurder oder hoffnungsloser betrachten. Sie sehen sich im allgemeinen in ihren Vorstellungen bestätigt, wenn die Eltern oder Schulbeamte sie brandmarken und bestrafen, ohne ihnen Wege zu produktiver Teilnahme zu zeigen. Sie halten unverbrüchlich zu ihresgleichen als ihrem Rückhalt in einer aufrührerischen, drohenden Umgebung.

Eltern und Lehrer müssen sich mit den sich zurückziehenden Schülern beschäftigen. Auf dieser Stufe nehmen Schüler eine neue äussere und, was gefährlicher ist, eine neue innere Identität an. Diese Individuen reorganisieren nach und nach ihre persönlichen Identitäten nach den Verhaltensweisen, die sie in die Marginalität führten ...

... Die Symbole dieses neuen Status und dieser neuen Identität, wie Kleidung, Sprache, Körperhaltung, Manieriertheit dienen dazu, die Sichtbarkeit in der Gesellschaft zu erhöhen und weitere, das Verhalten bestätigende Behandlung durch seinesgleichen und durch die Schule zu provozieren. Diese Symbole ihrer "Andersartigkeit" führen wahrscheinlich zu "Etikettierung" und Brandmarkung durch den grösseren Teil der Schulgemeinschaft, eine Reaktion, die diesen Schülern sagt, dass sie tatsächlich sind, was sie zu sein glauben. Wenn diese Schüler von der Schule etikettiert und gebrandmarkt werden, werden sie von konstruktiven Aspekten ihrer Vergangenheit und von positiven, potentiellen Fähigkeiten die sie haben mögen, noch weiter abgeschnitten ...

Rebellieren

Während unter unzufriedenen Heranwachsenden trotziges Verhalten kurz ausbrechen (und schnell abflauen) kann, bezieht sich Rebellieren als eine Stufe der Marginalität auf Situationen, in welchen Schüler nicht nur bestehende Ziele und Methoden ablehnen, sondern auch noch entgegengesetzte Ziele und Methoden schaffen. Diese anhaltenden oder geplanten angestregten Versuche, zurückzuschlagen, kommen oft in gegen die Schule gerichteter Gewalttätigkeit (Vandalismus), tätlichen Angriffen auf Personen und wiederholten Gewaltausbrüchen im Klassenzimmer zum Ausdruck. Da ein beträchtliches Risiko mit der vorsätzlichen, krassen Herausforderung der Schule verbunden ist, gehen rebellierende Schüler

selten ohne Rückendeckung einer kleinen Gruppe von Mitverschwörern vor. Handlungen wie der Konsum oder Verkauf von Drogen oder Alkohol auf Schulgrund, Brandstiftung oder Beschädigung von Schuleigentum oder tätliche Angriffe auf Lehrer und Schüler können in der Regel im Zusammenhang mit dem Rebellieren verstanden werden ...

5. ZUSAMMENARBEIT BEI DER VERBESSERUNG DES LERNENS

Die marginalen Schüler sind also ein schwieriges Problem, das in der nächsten Phase der Schulreform angepackt werden muss. Wir glauben, dass sie der eigentliche Grund für eine Reform der Schulen sind und zu einer Erneuerung der Verpflichtung zu Chancengleichheit und Qualität der Erziehung zwingen. Mit andern Worten: wenn die amerikanischen staatlichen Schulen noch erfolgreicher werden sollen, dann müssen jene jungen Leute angesprochen und gelehrt werden, die ihr Potential nicht realisieren. Allzu oft wird die landesweite Aufmerksamkeit für Reformen auf Strukturänderungen in Schulbetrieb und -organisation gerichtet. Wenn man jedoch zuerst die Probleme der marginalen Schüler an die Hand nimmt, kann man auf gezielte Art und Weise vorgehen, um die Rolle und die Verantwortung der Lehrer gegenüber allen Schülern neu zu definieren.

Führer früherer Reformanstrengungen gaben sich zu leicht zufrieden mit Vorschlägen zu Änderungen in der Schulstruktur, wie z.B. Teamunterricht statt selbständige Klassenzimmer, flexible statt starre Stundenpläne, Checklisten der Kenntnisse statt A, B, C-Zeugnisse. Die gutgemeinten Änderungen der Schulstruktur führten jedoch zu keiner Änderung der Mentalität und Handlungsweise der Lehrer gegenüber Schülern, die Schwierigkeiten mit dem Lernen hatten. Früher waren die Reformen auch auf eine "Verschärfung" der Stipendiennormen ausgerichtet. Versuche zur Erhöhung der Mindestanforderungen kamen in neuen Lehrbüchern, mehr Hausaufgaben, mehr Pflichtkursen, strengen Normen bezüglich Anwesenheit und Disziplin, Fähigkeitstests für die Abschlussprüfung, mehr Kursen für Fortgeschrittene etc. zum Ausdruck. Die Wirkung war eine Tendenz zur Verschärfung der bereits vorhandenen Schulbedingungen.

6. ROLLEN UND VERANTWORTLICHKEITEN

Die erfolgreiche Schule in einer Demokratie ist eine sich selbst erneuernde Schule, die ihren eigenen Fortschritt dauernd überwacht und Probleme, die das Lernen der Schüler beeinträchtigen, identifiziert und löst. Solche Schulen sind von einer "ich-kann-es-machen"-Haltung durchdrungen, die auf dem Vertrauen gründet, dass die Schulgemeinschaft sich ständig verbessern kann, indem sie ihre Annahmen überprüft und ihre Methoden modifiziert. Die Rücksichtnahme auf Schüler, die sich die Schule nicht voll zunutze machen, ist eine wesentliche Eigenschaft der sich selbst erneuernden Schule, denn der Wille zu diagnostizieren und die Entschlossenheit, Probleme der Schüler zu lösen, geben den Anstoss zu laufender Verbesserung ...

... Die wichtigste Rolle des Schulleiters besteht darin, Lehrern, Eltern und Schülern bei der Lösung von Unterrichts- und Milieuproblemen wegweisend

beizustehen. Den Schulleitern stehen zahlreiche, allgemein gehaltene Problemlösungsmodelle, die deren unterschiedlichem Führungsstil Rechnung tragen, zur Verfügung. Zum Beispiel ein unkompliziertes, von Ralph Tyler vorgeschlagenes Modell, das folgende sechs Schritte umfasst. Die Schönheit dieser Methode besteht darin, dass sie mit dem Lernen verknüpfte Problemlösungen in den Mittelpunkt stellt und diese zum Prüfstein der Verbesserung des Schulsystems macht.

1. Konzentration auf wichtige Probleme, die das Lernen des Schülers beeinträchtigen: Die Lehrer selber sollten mit Hilfe von Information seitens der Eltern und Schüler vorrangige Probleme identifizieren.
2. Problemanalyse: Lehrerteams, Schüler und Eltern suchen nach weiterer das Problem und seinen Zusammenhang betreffende Information.
3. Bedingungen für erfolgreiches Lernen: Als Hilfe bei der Analyse ist zu überprüfen, ob alle Bedingungen für erfolgreiches Lernen erfüllt sind: a) Motivation des Schülers; b) klare Lernziele; c) geeignete Aufgaben; d) Vertrauen; e) Belohnung und Feedback; f) sequentielles Verfahren; g) Vorkehrungen für den "Lehrstofftransfer".
4. Suche nach Lösungen: Das Team muss alle Lösungen suchen, die möglich sind, und dann jede einzelne prüfen, um zu entscheiden, welche derselben die wirksamste und bestgeeignete sein dürften.
5. Entwicklung des Plans: Die Teams sollten Änderungen einplanen je nach den gegenwärtigen Schulnormen, dem Lehrplan, den Lehrmethoden, dem Lehrstoff, dem Tages- und Wochenplan, den administrativen Verfahren und dem Einsatz der Eltern.
6. Durchführung des Plans: Es wird geschätzt, dass eine wesentliche Änderung in Schulen fünf bis sieben Jahre erfordert.

Als symbolischer und kultureller Führer der Schule ist der Schulleiter dafür verantwortlich, den Auftrag der staatlichen Schulen, allen Jugendlichen erstklassige und für Farbige zugängliche Ausbildung zu bieten, zur Sprache zu bringen. Das bedeutet, dass er die Lehrer und das Schulpersonal dazu ermutigt, an die Fähigkeiten ihrer Schüler und an ihre eigene Fähigkeit, wirksame Lehrmethoden für alle Schüler zu schaffen, zu glauben. Schulen, die mit einigen Schülern dauernd Misserfolge haben, sind in einem Sumpf von beschränkender Geisteshaltung und kontraproduktiven Praktiken steckengeblieben, die sich den Bemühungen von Schülern, Eltern und Lehrern, den Kreis von Misserfolgen und Entmutigung zu durchbrechen, widersetzen. Es ist die Verantwortlichkeit des Schulleiters, solchem Defätismus auf taktvolle, aber offene Weise gegenüberzutreten. Insbesondere findet der erfolgreiche Schulleiter Wege, Lehrern, Eltern und Schülern dabei zu helfen, ihre Mentalität gegenüber marginalen Schülern und ihre Art des Interagierens mit diesen nochmal zu überdenken. Vor dem Problemlösen in einer Schule, aber vor allem in Schulen mit zahlreichen marginalen Schülern, ist es die Verantwortlichkeit des Schulleiters, eine Plattform positiver Einstellung und gemeinsamer Interessen und Ziele zu errichten ...

... Die Lehrer haben eine Verpflichtung, den Schülern zu helfen, leistungsfähiger zu lernen, indem sie ihnen die identifizierbaren Lernfähigkeiten, die mit dem Erfolg unter den vorherrschenden Klassenzimmerbedingungen verknüpft sind, beibringen. Wir schlagen vor, dass jeder Schüler, vor allem marginale, vier Arten von Fähigkeiten, mit etwas fertig zu werden (coping skills), braucht: das Lernen, Fähigkeiten zu erlernen; die Fähigkeit, positiv zu denken; die elementare Denkfähigkeit; und die Mitteilungsfähigkeit. So wie sich das Lernmilieu und der Unterricht ändern, werden sich natürlich auch die spezifischen 'Coping-skills', welche die verschiedenen Schüler brauchen, ändern. Dessenungeachtet, wenn die Lehrer grösseres Gewicht als gewöhnlich darauf legen, den Schülern Strategien zur Verarbeitung von in den Unterrichtsstunden behandelter Information beizubringen, werden sowohl die marginalen als auch die erfolgreichen Schüler mit Sicherheit Nutzen daraus ziehen. Rücksichtnahme auf marginale Schüler bedeutet nicht, dass erfolgreichere Schüler leiden werden ...

... Lehrer und Eltern haben die gemeinsame Verpflichtung, sich miteinander in Verbindung zu setzen, sobald sich Anzeichen der Marginalität zeigen. Die wichtigste Rolle derjenigen, die als Vormund von Kindern und Jugendlichen fungieren, besteht in erster Linie darin, dass sie gute Eltern sind. Alle Kinder und Heranwachsenden brauchen die beste Grundlage beständiger physischer, seelischer und geistige Sicherheit, die ihre Eltern oder Vormünder bieten können. Besonders marginale Schüler brauchen Anwälte, die eingreifen können, wenn die Schulmethoden nicht befriedigend sind; sie brauchen aber auch Anwälte, die den weisen Rat der Schulfachleute für die Schüler erwägen und auslegen können. Der Aufbau einer elterlichen Beziehung, die durch die ganze Adoleszenz hindurch anhält, ist eine Rolle, die den ganzen Tag in Anspruch nimmt. Marginale Schüler wie alle anderen Jugendlichen brauchen besondere Beziehungen zu Erwachsenen (oft zusätzlich zu den Eltern), denen sie vertrauen und denen gegenüber sie sich entwickelnde Werte zum Ausdruck bringen können und mit deren Hilfe sie bessere Kontrolle über ihre eigenen Handlungen entwickeln. Im Falle vieler marginaler Schüler wurde diese stützende Rolle bedauerlicherweise von Peer-groups übernommen, denen oft die Erfahrung fehlt, mehr zu tun, als geplagte Freunde zu trösten und gleichzeitig das gegenwärtige Verhalten zu bekräftigen. Eltern und Lehrer zusammen mögen es fertig bringen, die Macht der Peer-group zu brechen und in produktiver Weise für den marginalen Schüler zu arbeiten, indem Privatunterricht und zusammenarbeitendes Lernen für diese Schüler sowie Teams für Gemeinschaftsdienst organisiert werden ...

... Letzten Endes liegt das Schicksal der marginalen Schüler in ihren eigenen Händen. Sehr wenig wesentlicher Fortschritt wird sich ergeben, bis sie sich auf realistische Weise bewusst werden, welches ihre Leistungen sind, und dieses Bewusstsein dazu nutzen, das, was sie tun, in konstruktive Richtungen zu lenken beginnen. Die besondere Rolle des marginalen Schülers besteht in seiner dauernden Verpflichtung, in der Schule bessere Leistungen zu erbringen ...

... Wenn marginales Verhalten zurückgehen soll, muss sich die Beziehung des Schülers zur Schule verbessern. Umgekehrt müssen die Rollen und Verantwortlichkeiten der Lehrer gegenüber marginalen Schülern neu überdacht werden, damit die Schulen ansprechender und in der Beeinflussung aller Schüler erfolgreicher werden. Wie in jeder beliebigen Beziehung erfolgen positive Änderungen auf-

grund ehrlicher Bewertung des Verhaltens und entwickeln sich aus einer Verpflichtung, sich nach einer neuen Denkweise über die Beziehung zu richten. Strukturelle Schulreformen, die ohne die Bildung dieser fundamentalen Verpflichtungen durchgeführt werden, klingen hohl und verklingen bald. Konzentration auf die Schüler, die in der Schule keinen Erfolg haben, kann unser bester Sammlungspunkt für gemeinsame Anstrengungen zur Schaffung von Schulen sein, die im Einklang mit den immerwährenden Idealen und dem ehrgeizigen Auftrag des amerikanischen staatlichen Schulwesens stehen.

Literatur:

- Goodlad, J. I. (1979) *What Schools Are for*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational. And (1984) *A Place Called School: Prospects for the Future*, 45. New York: MacGraw-Hill Book Company./ Boyer, E.L. (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*, 235-240. New York: Harper and Row./ Darling-Hammond, L. (1985) *Equality and Excellence: The Educational Status of Black Americans*. New York: The College Entrance Examination Board./ NAEP Program 4 (1984) *Reading Performance Trends, 1981 - 1984: Their Significance*. Princeton, New Jersey: National Assessment of Educational Progress./ Burrell, L.E. (1987) *How well Should a High School Graduate Read?*, 61 - 72. NASSP Bulletin./ Mullis, I. (1985) *Writing Achievement and Instruction Results from the 1983/4 NAEP Writing Assessment*. Philadelphia: Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English./ LaPointe, A. (1987) *Test Results Provide Data useful to Educators Planning to Improve Schools*, 73 - 78. NASSP Bulletin./ Sinclair, R.L. & Ghory, W.J. (1985) *Reaching Marginal Students: A Primary Concern for School Personnel*, 19 - 27. Berkely, California: McCutchen Publishing Corporation./ Kaeser, S.C. (1984) *Citizen's Guide to Children out of School*, 7. Cleveland: Citizen's Council for Ohio Schools./ Johnston, L.D. (1984) *Highlights from Drugs and American High School Students, 1975 - 1983*. Rockville, Maryland: National Institute on Drug Abuse./ Park, R.E. (1928) *Human Migration and the Marginal Man*, 892. American Journal of Sociology, 33./ Terman, L.M. (1926) *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses*. Stanford, California: Stanford University Press./ Lemert, E.W. (1951) *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*, 77. New York: MacGraw-Hill Book Company./ Garfinkel, H. (1956) *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*, 42 - 424. American Journal of Sociology, 61./ Gulyas, P.A. (1979) *Improving the Behavior of Habitually Disruptive High School Students*. Nova University: Unpublished Paper. ED 180-075./ Merton, R.K. (1938) *Social Structure and Anomie*, 672 - 682. American Sociological Review, 3./ Schur, E.M. (1971) *Labeling Deviant Behavior*, 52 - 56. New York: Harper and Row./ Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, 2 - 9. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall./ Becker, H.S. (1963) *The Outsiders*, 31 - 35. New York: Free Press./ Carducci, D. (1984) *The Caring Classroom*, 34 - 38. New York: Kampmann./ Goodlad, J.I. (1984) *A Place Called School: Prospects for the Future*, Chapter 9. New York: McGraw-Hill Book Company./ Boyer, E.L. (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row./ Tyler, R.W. (1986) *The Role of the Principal in Promoting Student Learning*. Sturbridge, Massachusetts: Paper presented at the Massachusetts School Administrators Conference; available from the Center for Curriculum Studies, School of Education, University of Massachusetts, Amherst./ Cummins, J. (1986) *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*, 18 - 36. Harvard Educational Review, 56./ Hord, S., Stiegelbauer, S. & Hall, G. (1984) *How Principals Work with other Change Facilitators*, 89 - 109. Education and Urban Society, 17./ Marzano, R.J. *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*, 13 - 32. Alexandria, Virginia: The Association for Supervision and Curriculum Development, in press.

SCHULFORSCHUNG UND -ENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ: FOLGERUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG.

Uri Peter Trier, Zürich

Der Beitrag zeigt zunächst die Schwierigkeiten auf, aus der Schulforschung Postulate für die Lehrerbildung abzuleiten. Sodann werden einige Linien der Schulentwicklung aufgegriffen, die für die Lehrerbildung Folgen haben. Es sind dies: die auf Leitlinien aufbauenden Revisionen des Lehrplans, die auf individualisierenden Unterricht und selbstgesteuertes Lernen ausgerichtete "innere" Schulreform sowie strukturelle und schulorganisatorische Veränderungen. Schliesslich werden Erfahrungen von Lehrern mit ihrem Beruf auf die Lehrerbildung bezogen.

1. GIBT ES EINEN SCHWEIZERISCHEN AUSGANGSPUNKT?

Es gibt keine (hinreichende) Schulforschung - geschweige denn eine schweizerische -, aus der sich nahtlos Postulate für die Lehrerbildung ableiten liessen. Auch in der Schweiz kann man natürlich (so gut oder schlecht wie in den USA) ohne weiteres Desiderata zur Lehrerbildung ausformulieren, und dies ist in der Schweiz in den letzten 15 Jahren mehrfach und in überzeugender Weise geschehen. Solche Massnahmen- und Thesenkataloge sind meist eindrucksvoll¹⁾; entsprechende Empfehlungen haben auf jeden Fall in vielen Kantonen zu einer (teils massiven) Verlängerung, wohl aber auch zu einer qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung geführt. Man wird aber seine liebe Mühe haben, wenn man Neuerungen der Lehrerbildung aus Schulforschung oder Schulentwicklung ableiten will.

Zunächst liegt das am ganzen Ausbau der Bildungsforschung bzw. Schulforschung in der Schweiz. Dazu einige wenige Daten, die dem 1988 publizierten Entwicklungsplan der Schweizerischen Bildungsforschung entnommen sind²⁾: Insgesamt arbeiten etwas über 1000 Personen an mit Bildungsforschung und -entwicklung befassten Institutionen (wissenschaftliches Personal), etwa 70% davon an Hochschulinstituten und 20% an, der Verwaltung zugehörigen pädagogischen Arbeitsstellen (etwa den R + D-Centers vergleichbar). Für die erziehungswissenschaftliche Forschung sensu stricto steht aber nur ein Bruchteil der Arbeitszeit dieser Leute zur Verfügung: an den Hochschulinstituten sind es ca. 20% (der Rest geht an Lehre und Forschung in den Stammgebieten der Psychologie, Soziologie etc.); an den Pädagogischen Arbeitsstellen wird etwa 40% der Arbeit in eigentliche Bildungsforschung und -entwicklung investiert - der Rest gilt Aufgaben in den Bereichen: Qualifikation, Beratung und Administration. Insgesamt kommen wir so, bei einer Aufrechnung auf volle Stellen, auf etwa 200 Frauen und Männer, die sich der Bildungsforschung und -entwicklung widmen. Der Finanzaufwand wird auf ca. 0.06% (!) der Gesamtausgaben für das Bildungswesen geschätzt. Ein weiteres Problem ist die Kontinuität. Etwa ein Drittel der verfügbaren Gelder stammt vom Nationalfonds und ist an Einzelprojekte gebunden, so dass man in der Schweiz letztlich nicht viel mehr als eine Hundertschaft zu den 'professionals' der Bildungsforschung und Schulentwicklung zählen kann.

Es gibt aber auch grundsätzlichere Überlegungen, die es ratsam erscheinen lassen, von vornherein vom Vorhaben abzusehen, zwingende Bezüge zwischen Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung herstellen zu wollen. Pädagogische Reflexion - die sich immer aus ihrer doppelten Wurzel: Spekulation und Empirie nährt - muss sich wie OELKERS unter dem Titel: "Pädagogik in der Lehrerbildung" (1987) ausführt³⁾, von Aufgaben der Erziehungswirklichkeit in den Feldern: 'Zielsetzung der öffentlichen Bildung', 'Organisation von Schule und Unterricht' sowie 'berufliche Identität von Lehrern' her bestimmen.

Was ich hier anbieten kann, ist daher recht bescheiden. Ich erläutere einige "main streams" dieser pädagogischen Reflexion, so wie sie in den letzten Jahren in der Schweiz zum kleinen Teil in Forschungsbemühungen, zum grösseren Teil in Trends im Schulwesen, die natürlich auch die Entwicklung des gesellschaftlichen Umfelds des öffentlichen Bildungswesens widerspiegeln, in Erscheinung getreten sind; daraus ergeben sich jeweils einige Folgerungen für die Lehrerbildung.

Ich möchte die Hauptlinien dieser Schulentwicklung und der pädagogischen Reflexion unter vier Titeln skizzieren:

1. Was sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden?
2. Wie sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden? (Stichworte: Erziehung und Unterricht, Methodik und Didaktik)
3. Wie sollten die entsprechenden Schulen (das Schulsystem) aussehen? (Stichworte: Schule als Institution, Strukturfragen des Bildungssystems)
4. Wie sollten die Lehrer in diesen Schulen ihren Beruf ausüben? (Stichworte: Berufselbstbild, Rollen und Kompetenzen, Belastung, Zusammenarbeit)

2. BACK AND FORWARD TO WHICH BASICS?

Was sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden? Während die, ursprünglich von den USA herkommenden, Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland Fuss fassenden Bemühungen unter dem Titel Curriculareform hierzulande nach kurzem Aufblühen eines sanften Todes anheimfielen⁴⁾, kam es dann in der Suisse Romande und im Tessin, teils noch in den 70er Jahren, in umfassendem Mass aber in den 80ern, in den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz zu *tiefgreifenden Revisionen des Lehrplans* (zumeist im Bereich des 1. - 9. Schuljahres). Im Wesentlichen ging und geht es dabei um folgendes:

1. Die Lehrpläne der meisten Kantone waren schlicht hoffnungslos veraltet. Sie stammten teilweise noch aus dem Beginn dieses Jahrhunderts (!). Ihr Abstraktionsgrad war zu hoch und blieb im Allgemeinen; wo sie konkret wurden, bestanden sie hauptsächlich in Stoffvorgaben. Die Steuerung des Unterrichts lag de facto bei den Lehrmitteln, die modernisiert worden waren, und bei Promotionsreglementen. Die Revision der Lehrpläne soll - wenigstens in der Absicht ihrer Promotoren - eine eigentliche Renaissance des Lehrplans einleiten, als einen tatsächlich für den Lehrer verbindlichen Leitfaden des Unterrichts.

2. Im Zentrum des Lehrplans soll ein anthropologisch-pädagogisch fundiertes Grundkonzept stehen. In vielen Schweizer Kantonen war in den letzten zehn Jahren eine umfassende Diskussion um diese Fundierung - in der Form von "Leitideen" für die Schule - im Gange. Eine Diskussion, die nicht nur in pädagogischen Insiderkreisen geführt, sondern auch in die Öffentlichkeit getragen wurde⁵⁾. Sie machte auch einen wesentlichen Teil des Projekts: "Überprüfung der Situation der Primarschule (SIPRI) aus, einem Projekt der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und somit eine relative Seltenheit, nämlich ein schweizerisches Projekt zur Entwicklung der Schule. In ihm sind viele der Elemente, zu denen man über "Schulentwicklung in der Schweiz" referieren kann, zusammengefasst⁶⁾.

Die Leitideen stellen einen hohen Anspruch, nämlich den, dass Unterricht in sich selbst erzieherisch wirken muss und zwar nicht nur durch das Vorbild des Lehrers oder den pädagogischen Bezug, sondern auch durch die Wahl der Lernziele und Lerninhalte. Die Notwendigkeit, den Schulen die Erfüllung eines so umfassenden erzieherischen Auftrags abzuverlangen, wird zweifach: nämlich einmal mit dem Wertpluralismus und der Normenunsicherheit unserer Zeit, zweitens mit dem geringen Gewicht der familiären Erziehung begründet.

3. In eine ähnliche Richtung wie die anthropologisch-pädagogische Fundierung des Lehrplans durch Leitideen stösst die Forderung nach *elementarer Bildung*⁷⁾. Sowohl in der Bestimmung der Lernziele im Lehrplan, als auch vor allem in der Umsetzung des Lehrplans in die Unterrichtspraxis sollen elementar wichtige Lerninhalte in den Vordergrund treten. Es geht dabei nicht eigentlich um "back to the basics", sondern um eine Gegenbewegung gegen die Überflutung der Schüler mit immer neuem "Lehrstoff" (Medienkunde, Wirtschaftskunde, Drogenprophylaxe, Konsumentenerziehung, Geschlechtererziehung, Aids-Prophylaxe etc.).

Als "elementar" wird Bildung betrachtet, wenn sie:

- Haltung und Einstellung fördert
- Grunderkenntnisse und Grunderlebnisse vermittelt
- Transfer ermöglicht
- zum Aufbau des kulturellen Grundrepertoirs beiträgt
- vorhandene starke Schülerbedürfnisse und -interessen trifft⁸⁾.

Die "Elementarisierung des Unterrichts" war ein Leitmotiv des SIPRI-Projekts. Darüber hinaus scheint sie im Bewusstsein und im Unterrichtshandeln der Lehrer eine wachsende Rolle zu spielen, die sich damit auch gegen Abhängigkeiten von hochstrukturierten Lehrmitteln zur Wehr setzen.

4. Eine weitere Bestrebung in den Lehrplanrevisionen gilt der stärkeren **Integration von Fächern zu Unterrichtsbereichen**.

Die Zürcher Lehrplanrevision z.B. kennt nur noch fünf Unterrichtsbereiche: Sprache, Mathematik, Handarbeit und Kunst, Sport, Mensch und Umwelt (hier werden z.B. die Fächer: Geschichte, Geographie, Physik, Chemie und Biologie sowie auch die Themenkreise Sozialkunde und Staats- und Wirtschaftskunde zu einem Unterrichtsbereich zusammengefasst).

Die Lehrplangestaltung soll so der Zersplitterung der Lerngegenstände entgegenwirken. Die Konzentration zu grossen Unterrichtsbereichen ermöglicht

eine flexiblere Handhabung des Stundenplans und eine ganzheitliche Unterrichtsführung.

5. Entwicklungen in vier Bereichen haben sich zudem in bescheidenem Masse u. a. auch in Lehrplanrevisionen niedergeschlagen (darüber hinaus aber auch in der Qualifikation von Lehrern in Unterrichtsprojekten und in der Produktion von Lehrmitteln). Es sind dies:

- die Vorverlegung des Unterrichts in der 1. Fremdsprache (Deutsch in der Westschweiz, Französisch in der deutschsprachigen Schweiz) vom 7. ins 5. Schuljahr (in mehreren Kantonen auch ins 4. Schuljahr)
- die volle Einführung der Koedukation von Mädchen und Knaben, insbesondere im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht
- die Einführung des Informatikunterrichts
- die Verankerung von interkultureller Erziehung in den Schulen.

Wo liegen hier Konsequenzen für die Lehrerbildung? Insgesamt wird ein bewussterer, handlungsanleitender Umgang mit Lehrplan und Lernziel angestrebt. Der Lehrplan - der bis jetzt de facto im Unterrichtsgeschehen eine eher marginale Rolle spielte - soll in den Händen der Lehrer das Planungsinstrument des Unterrichts werden. In der Aus- und Fortbildung werden in Zukunft vermutlich Fragen wie: was bedeutet der Lehrplan für mich als Lehrer, wie setze ich ihn in meinem Unterricht um, was ergibt sich aus ihm für den Einsatz der Lehrmittel etc., grösseres Gewicht haben als bisher.

3. DAS OFFENE RENNEN: WANN WIRD PRAXIS DURCH THEORIE EINGEHOLT?

Zur zweiten Entwicklungslinie: "Wie sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden?"

Die Bemühungen um die Verknüpfung von Theorie und Praxis beim Lehren des Lernens ziehen sich wie ein roter Faden sowohl durch die schulpädagogische Reflexion in der Schweiz allgemein, wie auch insbesondere durch diejenige zur Lehrerbildung. Ja vielleicht geht es noch um mehr als um eine Verknüpfung, nämlich um das Bewusstsein, dass Theorie ihren Sinn nur aus der Praxis schöpfen kann und sich dort bewähren muss. Irgendwie entspricht es diesem Land der Bauern und Handwerker, von denen allerdings zur Zeit nicht mehr viele anzutreffen sind, dass dabei die Praxis schon immer eine bessere Legitimationsgrundlage für die Theorie abgab, als umgekehrt. (Hierhin unterscheidet sich übrigens die Schweiz gründlich von ihren Nachbarländern Frankreich und Deutschland.) Dieses hartnäckige Bemühen nährt sich aus zwei Quellen: einmal aus einer Forschungstradition und dann auch aus einer Tradition der Lehrerbildung.

Die Forschungstradition geht mindestens auf PIAGET zurück und setzt sich in AEBLI und seinen Schülern fort. In der Lehrerbildung, vorab der deutschsprachi-

gen Schweiz, ist immer noch das Urbild des Lehrerseminars (das keine akademische Anstalt ist) erkennbar, auch dort, wo die Form des klassischen Seminars aufgegeben wurde.

Ausgehend von PIAGET: "Denken ist verinnerlichtes Tun" steht für AEBLI der Handlungsbezug des Denkens und Lernens im Vordergrund. AEBLI geht es um jene Erziehung im Unterricht, die auch in Leitideen von Lehrplänen⁹⁾ anklingt, um die Hoffnung, dass es dem Lehrer gelingen möge, zu autonomem Lernen anzuleiten¹⁰⁾, und dass damit nicht nur Wissensziele, sondern Ziele der Persönlichkeitsbildung, der Selbstfindung, der Menschwerdung schlechthin zu erreichen seien. Eine Pädagogisierung des Lernens also. Der Schüler soll Einsicht in sein Lernen gewinnen, derart, dass er es selbst in die Hand nehmen kann. Ein Lehrer, der das versteht und in seinem Unterricht bewirken will, muss mehr als ein guter "Didaktiker" im herkömmlichen Sinn sein. Der Weg zu handlungsplanendem, problemlösendem, autonomem Lernen kann nur über das Erkennen der im eigenen Lernen zugrunde liegenden Lernprozesse führen, sei es nun aus metakognitiver, sozialpsychologischer oder motivations-psychologischer Sicht. Eine ganze Reihe von Arbeiten, die sich zwischen Forschung und Entwicklung bewegen, setzen genau hier an:

AEBLI, RUTHEMANN und STAUB fragen nach den didaktischen Richtlinien zur Vermittlung von Regeln des Problemlösens¹¹⁾. Sie zeigen Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten auf. Schwierigkeiten, die sich z.B. aus der Gestaltung und der Komplexität von Aufgaben ergeben, aus der Tatsache, dass Lernstrategien selbst erfahren werden müssen, bevor sie angewendet werden, und dass ihr Nutzen dem Benutzer einsichtig sein muss. REUSSER¹²⁾ demonstriert eindrücklich an einem Lautdenkprotokoll, wie sich Schüler bei der Lösung von Prüfungsaufgaben an einem mehrfach gebrochenen Lösungsweg, an dem sachlogische Überlegungen von 'trial and error'-Versuchen überlagert werden, entlanghangeln. BUECHEL¹³⁾ stellt fest, dass Lernstrategien nur erfolgreich eingesetzt werden können, wenn bereits eine günstige 'Lerngrundstruktur' erworben wurde. In dieser sind Grunderfahrungen über die Dinge in der Welt und über den Umgang mit ihnen enthalten. Bei seinen Versuchen, Lehrlingen erfolgreiche Lernstrategien zu vermitteln, stiess auch er auf die Wichtigkeit der Akzeptanz der zu vermittelnden Strategien durch die Lehrlinge. Noch einen Schritt weiter gehen GALLIN und RUF¹⁴⁾, die mit einer Schule ernst machen wollen, in der der Satz "jeder Mensch muss auf seinen eigenen Wegen zum Ziel kommen" verbindlicher Grundsatz des Tuns der Lehrer und Schüler sein soll. Sie begnügen sich dabei keineswegs mit dem pädagogischen Postulat, sondern entwickeln, aufbauend auf detaillierten Lernprotokollen, die von Kindern als "Reisejournals" geschrieben werden, konkrete Vorstellungen darüber, welche Rolle Lehrer als zurückhaltende Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung von Kindern mit dem Lernstoff (der durch Kernideen erschlossen wird) zu spielen hätten.

Kurze Rückblende zum Theorie-Praxis-Problem: Ausgehend von der "kognitiven Wende" hat die Forscher in der Schweiz interessiert, welche Lernstrategien sich für effizientes, selbstgesteuertes Lernen als besonders ertragreich erweisen und ob (wie) solche Lernstrategien in der Praxis des Unterrichts verwirklicht werden können. Dabei ist deutlich geworden, dass die Schüler überzeugt sein müssen, dass es sich "lohnt", die entsprechenden Strategien anzuwenden. Eine

wichtige Rolle für dieses Gefühl spielen die Prüfungen und die Form der Schülerbeurteilung. Nicht umsonst wurde für das SIPRI-Projekt 'Schülerbeurteilung' als eines seiner Schwerpunkte gewählt¹⁵⁾. In der französischsprachigen Schweiz sind erhebliche Anstrengungen unternommen worden, um im Bereich der formativen Schülerbeurteilung Fortschritte zu erzielen¹⁶⁾. DANIEL BAIN¹⁷⁾ plädiert für eine enge Anbindung der formativen Schülerbeurteilung an die entsprechenden Fachdidaktiken⁹⁾. LINDA ALLAL¹⁸⁾ verweist auf ihre fachübergreifende, allgemeindidaktische Dimension.

Die referierten Forschungsansätze konvergieren in der Ausrichtung schweizerischer Schulentwicklung auf eine - teilweise auf alte Postulate der Reformpädagogik zurückgreifende - "innere" Schulreform, die unter dem Titel "Individualisierung" den Schüler als fragendes und lernendes Subjekt in den Mittelpunkt stellt.

Die Lehrerbildung in der Schweiz stellt an sich selbst in der Verknüpfung von Theorie und Praxis hohe Ansprüche, sowohl auf der Makroebene des Gesamtcurriculums der Ausbildungsstätten (z.B. Organisation von Unterrichtspraktika), wie auch auf der Mikroebene der Gestaltung von Ausbildungsveranstaltungen. Im Bereich der Pädagogischen Psychologie sind beträchtliche Anstrengungen unternommen worden, um diese Verknüpfung zu leisten, den Lehrerstudenten also zu befähigen, theoriegeleitet Unterrichtshandeln zu reflektieren bzw. theoretische Prämissen an praktischer Unterrichtserfahrung zu überprüfen.

FÜGLISTER¹⁹⁾²⁰⁾ meint etwa: "In der Lehrerbildung ist nicht Unterrichtspraxis zu simulieren, sondern der Unterrichtspraktiker ist in seiner je aktuellen oder wieder zu aktualisierenden Praxis aufzusuchen, damit er sich den sein eigenes unterrichtliches Handeln gestaltenden Gedanken bewusst werden kann." Sein Weg: *Anknüpfung an 'Alltagstheorien'*, den praktischen Verstand des Handelnden befragen (z.B. mit der Frage konfrontieren: Wann hatten Sie ein für Sie ganz entscheidendes Lernerlebnis?), mit den Stationen: hinbegeben, aufgreifen, anknüpfen, weiterführen, verwurzeln.

Nicht zufällig steht die 'lehrpraktische Ausbildung' im Zentrum von sieben Ausbildungsfeldern der Lehrerbildung in der Prospektivstudie der EDK 'Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I'²¹⁾, die massgeblich von HOHL gestaltet wurde. Nicht zufällig hat die theoriegeleitete Praxis sowohl in bereits realisierten Ausbildungsreformen (so etwa in Fribourg²²⁾ oder in Zürich) eine so grosse Bedeutung. Auffällig ist aber auch das Gewicht in neueren Konzepten der Lehrerbildung. So wird z.B. in den 'Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II'²³⁾ postuliert: "Erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen sollen der Aneignung, Reflexion und Integration der für die Bewältigung des Lehreralltags relevanten Begriffe, Ziele, Methoden und Theorien dienen und es dem künftigen Lehrer ermöglichen, konkrete pädagogische Situationen theoretisch zu klären und zu beurteilen." Dabei soll an eigene Lernerfahrung angeknüpft werden. In der gleichen Studie wird die Erhöhung des Gewichts der lehrpraktischen Ausbildung gefordert, ein für die Gymnasiallehrausbildung zweifellos dringendes Anliegen. In Vorschlägen zur Reform der Primarlehrerausbildung im Kanton Genf²⁴⁾, schlagen HUBERMAN und PERRENOUD als erste Grundthese "une formation de Type 'clinique'", eine 'klinisch-orientierte'

Ausbildung vor. Die klinische Haltung wird als Denkmodell skizziert: Der "Kliniker" begegnet komplexen Situationen (Unterricht) und ist in der Lage (durch theoretisch reflektierte Erfahrung), diese Situationen zu analysieren, sich angemessene Handlungsoptionen (Interventionen) vorzustellen, sie in die Tat umzusetzen, deren Wirkungen festzustellen und allenfalls deren Wirkungsgrad zu korrigieren und zu verbessern. Dazu gehören auch: in offenen und unsicheren Situationen unter Druck nicht in Pragmatismus zu verfallen, sondern theorieorientiert problemlösend zu handeln.

Vielerorts bemühen sich Schweizer Lehrerbildner darum, die Lücke zwischen Theorie und Praxis etwas zu schliessen, um Lehrer auszubilden, die die Kraft haben, Kinder und Jugendliche zu selbständigem Lernen zu ermutigen und anzuleiten.

4. DIE AUSSEN- UND INNENARCHITEKTUR DER SCHULE

Zur dritten Hauptlinie der Schulentwicklung: "Wie sollten die entsprechenden Schulen aussehen? (Struktur, Schule als Institution)".

Strukturell hat sich bekanntlich die Schule in der Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg weit weniger schnell verändert als in den meisten europäischen Ländern. Die grosse Strukturreform der Sekundarstufe I, die durch die englische und schwedische Schulreform eingeläutet wurde, fand in der Schweiz kaum statt. Nur in einzelnen Kantonen (Genf, cycle d'orientation, und im Tessin, Scuola media) wurde auf kantonaler Ebene die Sekundarstufe integriert. In der deutschsprachigen Schweiz zeigt sich die Schule weitgehend resistent gegen jedwelche Veränderung des Schulsystems. Die deutsche Gesamtschulbewegung wurde misstrauisch beobachtet und plakativ diskreditiert. Von "Bildungseuphorie, die gottseidank in der Schweiz nicht dieselben Blüten getrieben hat wie im Ausland", sprachen vor allem diejenigen, die ihren Misserfolg schon immer vorausgesagt hatten. In Tat und Wahrheit war von Euphorie in unseren Landen nicht viel zu spüren. Dem stand schon der Pragmatismus der Schulbehörden, das Standesbewusstsein der Lehrer und der relativ gute Stand der Schule im Wege.

An sich bestehen auf der Sekundarstufe I auch hier Probleme, wie andernorts. Der durch die vertikale Gliederung der 3-4 Zweige der Sekundarstufe verursachte Selektionszwang wirkt sich auf die Primarschule aus. Die sozioökonomische Herkunft der Kinder erweist sich als stärkster Bestimmungsfaktor des schulischen Ausbildungsweges²⁵). Sehr viele Ausländerkinder aus Arbeiterfamilien besuchen Schulzweige mit niedrigen Anforderungen. Natürlich wurde der pädagogische Gehalt von Vorstellungen, nach denen unterschiedliche Schultypen der Sekundarstufe unterschiedlichen Begabungstypen entsprechen (theoretisch-abstrakt versus handwerklich-konkret), auch in der Schweiz widerlegt. HEDINGER²⁶) hat dies in seinem Beitrag zum Prospektivbericht zur Lehrerbildung der Sekundarstufe I der EDK in sehr überzeugender Weise getan. Schliesslich bietet ein vertikal stark durchgliedertes Schulsystem auch erhebliche organisatorische Schwierigkeiten, insbesondere in Zeiten sinkender Schülerzahlen und an Schulorten mit geringer Schülerdichte. Diese ungelösten Probleme führen nun auch hier zu einer langsamen, aber kontinuierlichen Entwicklung, die voraussichtlich in den neunziger

Jahren eine weitgehende Integration der Sekundarstufe I (in den meisten Kantonen allerdings unter Ausschluss des Gymnasiums) nach sich ziehen wird²⁷⁾.

Die Konsequenzen für die Lehrerbildung sind im schon erwähnten Prospektivbericht der EDK vorgezeichnet²⁸⁾. Der Bericht fordert ein gemeinsames Ausbildungsinstitut für alle Lehrer der Sekundarstufe I und postuliert das Primat von stufenbezogenen Ansprüchen der Ausbildung gegenüber typenspezifischen. Im Kanton Zürich ist ein erster Schritt übrigens mit der gemeinsamen Ausbildung aller Lehrer der Volksschule während eines ersten Ausbildungsjahres im Seminar für Pädagogische Grundausbildung schon gemacht. Ein weiterer Schritt wird im Konzept der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern²⁹⁾ vorgeschlagen. Es sollen nur noch eine allgemeine Grundausbildung und je stufenspezifische Ausbildungen angeboten werden. Vermutlich wird sich die Lehrerbildung langfristig in Richtung auf eine stärkere Integration der Ausbildung verschiedener Lehrerkategorien entwickeln. Es wird wichtig sein, dass im Zuge einer solchen Entwicklung nicht Vorzüge der jetzt bestehenden Institutionen, wie Überschaubarkeit, seminaristischer Betrieb, "Praxisnähe", verlorengehen.

Welche weiteren Entwicklungslinien der Schule als Institution sind, neben einer stärkeren strukturellen Integration der Sekundarstufe I, nachzuzeichnen? Einmal verändern sich auch in der Schweiz die familiären Rahmenbedingungen der Schule. Viele Kinder kommen aus Haushalten mit nur einem Erzieher (meist der Mutter)³⁰⁾. Viele Mütter sind berufstätig, in entsprechend vielen Haushalten gibt es den Familienmittagstisch nicht mehr. De facto läuft die Entwicklung darauf hinaus, dass die Schule vermehrt Funktionen der Familie übernimmt. Sie wird zum festen Aufenthaltsort der Kinder während eines genau umrissenen Tages- und Wochenablaufs (Fünftagewoche, Tagesschulen, Mittagstisch, Schülerclub, Betreuung von Hausaufgaben etc.).

Nicht nur aufgrund von äusseren Rahmenbedingungen, sondern auch aufgrund von schulimmanenten Bedürfnissen wäre eine höhere Gewichtung *der Schule* als Institution, als lebendiger Organismus eine gute Sache. Traditionsgemäss hat die Schule in der Schweiz, insbesondere auf Volksschulebene, kein hohes Eigenprofil. Die Schule ist nicht viel mehr als das Schulhaus, als der Ort, in dem sich Klassenzimmer befinden, in die sich Lehrer und Schüler begeben. Der Volksschullehrer lebt meist im Alleingang mit 'seiner Klasse'. Er versteht sich als 'Einzelkämpfer'. Gelegenheiten zur institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Lehrern bieten sich nur sporadisch, z.B. anlässlich der Organisation von Projektwochen.

Es hat sich aber gerade dort, wo Schulen innovativ aktiv wurden, in Schulentwicklungsprojekten (z.B. in den sogenannten SIPRI-Schulen) oder in Schulversuchen (z.B. bei den abteilungsübergreifenden Schulversuchen) auf der Zusammenarbeit, zum gemeinsamen Planen und Gestalten der Schule heilsam wirkt und zwar weitgehend unabhängig davon, um welche Innovation es inhaltlich geht. Das ist keine Neuigkeit. HUBERMAN³¹⁾ etwa baut seine ganze Innovationsphilosophie um das Lernen von Schule zu Schule. Gemeinsames Engagement, das Aufkommen eines Wir-Bewusstseins in Schulen haben eine starke Ausstrahlung auf das Schulklima und verbessern die "Qualität" des Schullebens³²⁾. Das grosse Problem besteht darin, ein so hohes Profil jeder einzelnen Schule über das Stadium einer "Pilotphase" zu retten. Darin also, in jeder 'gewöhnlichen' Schule eine

Situation zu schaffen, in der die eigene Schule als gemeinsamer Lernort, als gemeinsamer Lebensbereich, als gemeinsame Aufgabe von Lehrern und Schülern in Erscheinung tritt. STRITTMATTER³³⁾ spricht von der "Schulgemeinschaft als Lerneinheit!": "... die Schule wird sich künftig stärker als pädagogische Leistungs- und Lerneinheit begreifen. Teilautonome Schulen zeichnen sich aus durch ein eigenständiges, gepflegtes Schulklima, durch klassenübergreifende Aktivitäten und durch eine starke Zusammenarbeit und gemeinsame Fortbildung der Lehrer".

Folgerungen für die Lehrerbildung liegen auf der Hand. In der Ausbildung geht es darum, im Bereich der Schulkunde die Bedingungen (Planung, Organisations-, Arbeitsbetriebsformen) zu reflektieren, unter denen sich die Schule als Institution entfalten kann, und eine Schulgemeinschaft als Lerneinheit überhaupt lebensfähig ist. Die Lehrerstudenten sollten während ihrer Ausbildung nicht nur dem *Übungslehrer* begegnen, sondern der *Übungsschule*. Ganze Schulen, möglichst exemplarische Schulen, sollten Lernorte für Studenten werden. Lernorte, an denen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und gemeinsame Verantwortung für die Schule erfahren werden kann. In der Ausbildung sollte wirklich erlebt werden können, dass Zusammenarbeit, sowohl zwischen Studenten, wie auch zwischen Studenten und Ausbildnern, Professionalisierung vermittelt und befähigt, unterrichtspraktische Probleme effizienter zu lösen. Insgesamt muss das Gewicht der Fortbildung, insbesondere aber das der schulhausbezogenen Fortbildung, erhöht werden, nicht zuletzt als Gegengift gegen Routinisierung und Vereinsamung im Lehrerberuf.

5. MACHT, ALLMACHT, OHNMACHT DES LEHRERS, DER LANGE WEG DER PROFESSIONALISIERUNG

Die vierte Linie der Schulentwicklung stellt die Frage nach dem Berufsbild des Lehrers, nach seiner Belastung, seinen Rollen und Kompetenzen.

Aus einer kürzlich abgeschlossenen Untersuchung^{34), 35), 36)} drei Forschungsbefunde:

1. Die Lehrer schätzen ihre Unterrichtskompetenz selbst hoch ein. Am ehesten sehen sie Probleme, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, beim Arbeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen, und bei der Schülerbeurteilung. Bei rückblickender Betrachtung äussern die Lehrer entweder, dass sie mit ihrer Berufskompetenz bereits bei Berufsbeginn zufrieden waren, oder sie schreiben sie ihrer Berufserfahrung zu, selten jedoch ihrer Weiter- oder Fortbildung.
2. Ein relativ positives Selbstbild der Lehrer steht einem (von Lehrern vermuteten) negativen Fremdbild gegenüber. Die befragten Lehrer meinen, ihr Beruf würde in der Öffentlichkeit vorab negative Assoziationen wie "Schulmeister", "Pedant", "Lebenskünstler (Ferien!)" wecken.
3. Ein Drittel bis die Hälfte der Lehrer erleben in ihrer Berufslaufbahn tiefgreifende Berufskrisen. Die Tiefpunkte liegen häufig zwischen dem 5. und 12. Dienstjahr. Als Ursache für ihr Tief sehen die Lehrer hauptsächlich Schwierigkeiten und ungünstige Arbeitskonstellationen in der Schule. Manchmal werden institutionelle Faktoren genannt, sehr häufig negative Erfahrungen mit der

Schulklasse (ungünstiges Klima, Probleme mit der Disziplin) oder mit einzelnen Schülern (ablehnende Haltung, kein Echo). Als Weg zur Überwindung solcher Krisen nennen die Lehrer selten problembezogene Lösungsstrategien. Relativ oft wird dagegen ein Unterbruch im Schuldienst, um Distanz zum Arbeitsalltag zu gewinnen, in Erwägung gezogen, oder er erscheint zumindest erwünscht.

Was lässt sich, ausgehend von solchen Befunden für die Lehrerbildung schliessen?

Zur Professionalisierung: Es gab in der Schulgeschichte, lang lang ist's her, wohl eine heroische Phase, in der der Lehrer als Schulmeister, der Dignität seines Könnens und Wissens sicher, sich in seinem Beruf durchaus wohl und sicher fühlte. Voraussetzung für ein solch "naives" Berufsverständnis war die selbstverständliche Annahme, dass der Lehrerberuf ein erlernbares und beherrschbares Handwerk sei. Der angesehene Dorflehrer gehört der Geschichte an. Wir wollen ihn weder idealisieren, noch ihm nachtrauern. Es geht auch nicht darum, aus berufssoziologischer Sicht beklagend festzustellen, beim Lehrerberuf handle es sich (jedenfalls heute noch) nicht um einen professionalisierten, sondern 'nur' um einen halbprofessionalisierten Beruf, obgleich auch das sicherlich zutrifft³⁷⁾. Die Frage die uns beschäftigt, ist die: Wie sieht der Weg zur Befreiung aus den relativ grossen Unsicherheiten, in denen der Lehrerberuf und die Lehrerberrufsausübung stecken (auch in der Schweiz, wenn auch wohl in milderer Form als vielerorts im Ausland), wie sieht dieser Weg zu einer aufgeklärten, progressiven Professionalisierung aus?

Ich gehe nochmals von einem Eindruck aus, den wir bei unseren Befragungen der Lehrer über ihre Berufslaufbahn gewannen. Der Eindruck war, dass sich viele der Befragten als Pädagogen in einem Sinne fühlen, zu welchem "Schöpfen" und "Führen" als Bedeutungskomponenten gehören. Was da gemeint ist, kann nur mit einem ausführlichen Zitat aus dieser Arbeit³⁸⁾ verdeutlicht werden:

"Die Äusserungen der Oberstufenlehrer lassen darauf schliessen, dass es ihr zentrales Anliegen ist, Charakter und Persönlichkeit ihrer Schüler zu formen, ihren Schülern in diesem Sinne Lebenshilfe zu bieten, und ihnen ein Vorbild zu sein. Wenn jemand nun glaubt, als Lehrer nur dann ein wirkliches Vorbild zu sein, wenn er selbst vollkommen ist, kann dies zu Problemen führen. Er kann es leicht als persönliche Kränkung oder gar als eigenes Scheitern empfinden, wenn er erfahren muss, dass seine Handlungsmacht beschränkt ist. Ein Ausdruck, den Oberstufenlehrer selbst gerne verwenden, um ihre Lage zu charakterisieren, ist das Wort "Einzelkämpfer". Deutlicher als das Wort "Pädagoge" deutet "Einzelkämpfer" an, dass Lehrer wohl alltäglich Grenzen ihrer Handlungsmacht spüren. Wenn Oberstufenlehrer sich einem Vollkommenheitsideal verpflichtet fühlen und es ihnen schwerfällt, sich Grenzen und eigene Unzulänglichkeiten einzugestehen, zu akzeptieren, dass sie selbst weiterhin zu lernen haben, könnte das verschiedene Aspekte der Selbstdarstellung der Oberstufenlehrer in dieser Untersuchung verständlich machen.

Ein auffallender Grundzug der Selbstdarstellung der Oberstufenlehrer ist, dass sie fast alles, was sie sind und können, den eigenen Kräften verdanken. Selbstverständlich liegt es zu einem wichtigen Teil am Einzelnen, was aus ihm wird, doch schliesst die Eigenaktivität im Prinzip nicht aus, dass jemand auch der Fortbildung oder der Zusammenarbeit mit anderen, wichtige Impulse und Hilfen für die eigene Entwicklung verdankt. Oberstufenlehrer, die auf letzteres bei der Darstellung ihrer Entwicklung als Lehrer Bezug genommen haben, sind eher die Ausnahme."

Wo liegt das Problem? Es liegt sicher *nicht* bei den subjektiven Eigenheiten der Befragten, sondern bedeutend tiefer bei schwer aufhebbaren Paradoxien des

Lehrerberufs selbst, wie HÜGLI³⁹⁾ und OELKERS⁴⁰⁾ aufzeigen. Der Eine, indem er uns nahelegt, die Umstände (sprich Schule) zu verändern, unter denen Lehrer arbeiten, der andere, indem er auf Möglichkeiten und Grenzen in der Lehrerbildung hinweist. HÜGLI warnt uns davor, Tugendbunde züchten zu wollen. Der unerfüllbare Anspruch *mus* "Verstörte" hervorbringen. Träumerei, Selbsttäuschung, Verkapselung, Heuchelei, Weltverachtung heissen die Fluchtwege. Wir täten gut daran, zur Kenntnis zu nehmen, dass (weitgehend) die Umstände die Menschen machen, während bei Pädagogen die Vorstellung, dass der Mensch die Umstände (sprich: der Lehrer die Schüler...) macht, beliebt ist. Seine Schlussfolgerung an die Adresse der Lehrerbildner: "Die Begrenztheit des Wirkens des Lehrers voraussetzen, aber trotzdem darum besorgt sein, dass die Lehrerstudierenden jenes definierbare und kontrollierbare Wissen und Können (beim Lehrerbildner) holen können, das sie für die Ausübung ihres Berufs brauchen und ihnen im übrigen die Freiheit belassen, die sie benötigen, um auch in Zukunft noch lernfähig und über die Grenzen ihres Faches hinaus offen zu sein." Dem Lehrerbildner empfiehlt HÜGLI aber noch etwas anderes: Dieser sollte sich ernsthaft fragen:

"Wie kann ich dafür sorgen, dass die Umstände sich in der Richtung ändern, dass die Lehrer an ihren Schulen die Tugenden entfalten können, die ich mir an ihnen wünschte. Der Lehrerbildner als garstiger Politiker also, als einer, der Umstände macht? Warum denn nicht?"

OELKERS leitet eine Dialektik des Lehrerberufs - und somit auch der Lehrerbildung - von einer fundamentalen Paradoxie der Pädagogik selbst ab:

"Der Gegensatz des technischen und des moralischen Denkens in der Pädagogik erklärt das 'Schwanken' zwischen Allmacht und Ohnmacht, denn im ersten Falle sieht es so aus, als verfüge der Pädagoge gleichsam treffsicher über die Wirkungen seiner Handlungen, während im zweiten Fall sich überhaupt jede Einwirkung zu verbieten scheint, je näher die Professionsmoral von Lehrern der reformpädagogischen Idee 'vom Kinde aus' rückt."

Der alte Gegensatz also zwischen pädagogischem "Handwerk" und pädagogischer "Kunst"? Wohl schon. Man sollte es aber nicht bei der Entgegensetzung bewenden lassen, meint zu Recht OELKERS. Das im Beruf des Lehrers wirkende Spannungsfeld hat eine Entsprechung im offenen Ende der Lehrerbildung. Lehrerbildung ist in ihrer Zielsetzung Professionalisierung, eine "Vorleistung auf einen etablierten Beruf" (OELKERS). Gleichzeitig ist sie aber nur begrenzt professionalisierbar, denn der Lehrer ist insofern "Laie", als er sich als Erzieher Normen setzt, die immer nur angestrebt, nie aber erreicht werden können: "Die pädagogische Denkform neigt zum Utopischen, einfach weil ihr 'Gegenstand', die Erziehung, sich auf eine unabsehbare Zukunft richtet" (OELKERS).

Andererseits ist der Lehrer insofern ein "Professional", als von ihm erwartet wird, dass er Wissen und Können vermittelt. Und es wird davon ausgegangen, dass der Unterricht ein Feld ist, das durch Methoden des Unterrichts und Kasuistik des Lehrer- und Schülerhandelns erschliessbar ist.

Folgerungen für die Lehrerbildung: Wieder das alte Theorie-Praxisproblem! Wissenschaftliche Reflexion soll in Praxis eingebunden werden. Der Erwerb von Kenntnissen soll die praktische Beherrschung des Berufs vorbereiten. Bekannte Postulate, die morgen genauso aktuell sein werden, wie sie es gestern waren.

Das Wichtigste wäre mir, einen Habitus der Reflexionspraxis des Lehrers über sein eigenes Handeln und seine Wirkungen zu verankern. Einer Reflexion, die eigene Unsicherheiten in der Berufsausübung als unvermeidbares Berufsrisiko annimmt, die Selbstkritik mit Phantasie verbindet. Das kann nie ganz gelingen, deswegen bleibt Lehrerbildung immer offen. Die höchste Chance hat sie dort, wo sie als Prozess verstanden wird, der ein ganzes Leben andauert. Und was für den einzelnen sich bildenden Lehrer gilt, gilt nicht minder für die Institution, die Lehrer bildet.

Anmerkungen und Literatur

- 1) Bis heute sind noch Auswirkungen des sog. LEMO-Berichts spürbar: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Müller, Fritz (Hrsg.): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission 'Lehrerbildung von morgen'. Comenius Verlag: Hitzkirch 1975.
- 2) Gretler, Armin: *Entwicklungsplan der Schweizerischen Bildungsforschung*, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Sondernummer 1988.
- 3) Oelkers, Jürgen: *Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2. Bern 1988.
- 4) Die wichtigsten Impulse gingen zu Beginn der 70er Jahre von der von KARL FREY geleiteten, der Universität Fribourg angegliederten Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) aus, die sich Mitte der 70er Jahre wieder auflöste.
- 5) Vgl. z.B. das Leitbild der Zürcher Volksschule in "Grundlagen zu einem neuen Lehrplan der Zürcher Volksschule", die einem breiten Vernehmlassungsverfahren unterzogen wurde
- 6) Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Heller, Werner (Redaktion): *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Studien und Berichte 1. Projekt SIPRI, EDK Bern 1986.
- 7) Vgl. a.a.O.: 6) S. 84 ff. und Strittmatter, Anton, Mayer, Beat und Rageth, Esther: *Was ist wichtig? Ein Behelf für die Bestimmung elementarer Bildungsinhalte*. Projektleitung SIPRI (Herausgeber), EDK Bern 1986.
- 8) a.a.O.: 6) S. 84
- 9) Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: *Grundlagen für einen neuen Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Leitbild, Zürich 1985.
- 10) Vgl. Aebli Hans: "Es ist die Ganzheit der Tätigkeit die mir vorschwebt". Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 3, Bern 1987.
- 11) Aebli, Hans, Ruthemann Ursula, Staub, Fritz: *Sind Regeln des Problemlösens lehrbar?* Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1986, S. 617-638.
- 12) Reusser, Kurt: *Problemlösen jenseits der Sachlogik: Kontextfaktoren beim Verstehen und Lösen von Textaufgaben*. Forschungsbericht Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie. Bern 1986.
- 13) Büchel, Fredi: *Lernstrategien in der Berufsschule: eine Pilotstudie über Vermittlungsvariablen*. EVA.-Spezial 5, aktuelle Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Teil 1. Basel, 1986. S. 140-157.
- 14) Gallin, Peter, Ruf, Urs: *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich 1987.
- 15) Vgl. etwa Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Heller, Werner (Redaktion): *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern 1986, S. 99 ff. sowie Bibliographie S. 145 f.
- 16) Gather-Thürler, Monika, Perrenoud, Philippe (Red.): *Savoir Evaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maitres?* Service de la recherche sociologique Cahier No. 26, Genf 1988.
- 17) Bain, Daniel: *Pour une formation intégrée à la didactique*. In: *Savoir évaluer pour mieux enseigner*. a.a.O. (vgl. 16) S. 21-37.
- 18) Allal, Linda: *Pour une formation interdisciplinaire*. In: *Savoir évaluer pour mieux enseigner*. a.a.O. (vgl. 16).

- 19) Füglistner, Peter: *Vom Abholen zum Lehren in der Zone der nächsten Entwicklung*. Bericht: Erfahrungen und Konsequenzen aus dem NFP-EVA-Projekt "Alltagstheorien von Berufslehrern über ihr unterrichtliches Handeln". Bern 1985 (siehe auch in französischer Fassung in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1/1987, S.110-129).
- 20) Füglistner, Peter: *Sich Hinbegeben und Abholen. Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip*. Beiträge zur Lehrerbildung 1984/1, S. 3-18.
- 21) Egger, Eugen (Hrsg.): *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Band 8. Bern: P. Haupt 1983.
- 22) Oser, Fritz: *Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden?* Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/87, S. 805-822.
- 23) EDK, Arbeitsgruppe Sekundarstufe II: *Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der Gymnasiallehrerinnen und -Lehrer*. Manuskript 1988.
- 24) Hubermann, Michael, Perrenud, Philippe: *Restructuration de la formation des enseignants primaires, sept principes de base*. Manuskript, Genf 1987.
- 25) Bernath, Walter, Wirthensohn, Martin, Löhner, Erwin: *Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben*. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Haupt Verlag 1989. Vgl. dort Schlussbetrachtung Trier, Peter, Stoll François.
- 26) Vgl. a.a.O.: 21) Egger, Eugen (Hrsg.) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. S. 45 ff.
- 27) Im Kanton Zürich wird seit über zehn Jahren der sog. AVO-Schulversuch (AVO für "Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe) durchgeführt, der Ober-, Real- und Sekundarschule zusammenschliesst. 15 Schulen nehmen z. Zt. daran teil. Im Kanton Bern laufen ähnliche Schulversuche.
- 28) vgl. a.a.O.: 21) S. 133 ff., S. 157 ff.
- 29) Thomet, Ulrich: *Gesamtkonzeption Lehrerbildung*. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1988.
- 30) In der Stadt Zürich z.B. waren 1980 bereits ein Fünftel aller Haushaltungen mit Kindern solche mit Einzelkinder (Volkszählung 1980). Unterdessen dürfte dieser Prozentsatz noch gestiegen sein.
- 31) Huberman, Michael: *Ein neues Modell für die berufliche Fortbildung der Lehrer*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* Nr.3/1987, S. 329-345.
- 32) a.a.O.: 6) SIPRI-Schlussbericht "Primarschule Schweiz", S. 21 f. und S. 53 f.
- 33) Strittmatter, Anton: *Koordinaten für das Schulwesen der Neunzigerjahre*. Tätigkeitsbericht 1986 des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen, ZBS, S.11.
- 34) Hirsch, Gertrude, Ganguillet, Gilbert und Trier, Uri, Peter: *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Kurzbericht 1988.
- 35) Vgl. auch Hirsch, Gertrude: *Biographie und Identität des Lehrers*. Unveröffentlichte Dissertation, Zürich 1989.
- 36) Huberman, Michael: *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Rapport de recherche, Volume II, Résumé de la recherche. Genf 1988, S. 70 ff.
- 37) vgl. Terhart, Ewald: *Was bildet in der Lehrerbildung* In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Nr. 3, 1985, S. 96.
- 38) Hirsch et alii. a.a.O.: vgl. 34), S. 75.
- 39) Hügli, Anton: *Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2/1988, S. 146 ff.
- 40) Ölkens, Jürgen: *Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, 1987, S. 93 ff.

ZUSAMMENARBEIT ALS VORAUSSETZUNG FÜR DIE VORBEREITUNG BESSERER LEHRER - ASPEKTE DES THEORIE-PRAXIS-BEZUGS

William E. Schall, State University of New York, Fredonia

Zuerst wird das Theorie-Praxis-Problem in den grösseren Zusammenhang von Schule und Leben gestellt. Dabei ist in einem durchaus utilitaristischen Sinn mit "Leben" das Berufsleben gemeint. Zur Zeit spielen in den USA Kooperationsmodelle zwischen Schule und Wirtschaft, Schule und öffentlichem Leben eine grosse Rolle. Im zweiten Teil wird das vom Verfasser geleitete Kooperationsmodell aus dem Bereich der Lehrerbildung, das "Fredonia-Hamburg-Erziehungszentrum", vorgestellt.

1. VOM BLOSSEN INFORMATIONSAUSTAUSCH ZUR KOOPERATION

Zusammenarbeit, Beziehungspflege, Partnerschaft sind heute im erzieherischen Bereich Modewörter geworden. Es handelt sich dabei nicht um neue Ideen, aber die Betrachtungsweise hat sich verändert. Vor 25 Jahren lag das Hauptgewicht noch auf Informationsaustausch. Die Wirtschaft, die Industrie und verschiedene Vereinigungen stellten Broschüren, Literatur, Quellenmaterial, audiovisuelles Material, Unterrichtsunterlagen ect. zur Verfügung, entweder gratis oder zu einem sehr günstigen Preis. Viele Schulen oder Schulgemeinden führten den sogenannten Business-Industry-Education-Tag durch, an dem die Mitglieder für spezielle Programme während eines Tages oder auch während einer bestimmten Phase des Jahres Gast an der Schule waren. Die beste Uebersicht über Zusammenarbeitsprogramme in den Vereinigten Staaten der Gegenwart gibt die Programmbroschüre des 1989er Treffens der Amerikanischen Vereinigung der Lehrerbildungsanstalten¹. Auch hier wird erwähnt, dass im letzten Jahrzehnt das vorherrschende und positivste Thema in der Literatur zur Lehrerausbildung und zur Führung von Schulen Zusammenarbeit und Kooperation gewesen sei. Das Thema dominierte übrigens auch die Organisationsliteratur im Bereich der Wirtschaft und Industrie.

Meine Hauptthese ist: Die Professionalisierung des Unterrichtens hängt ab von der Zusammenarbeit zwischen staatlichen und öffentlichen Organisationen, Universitäten, Schulen, Lehrerorganisationen und erfahrenen Praktikern.

“Kooperation heisst, gemeinsame Ziele zu haben, Macht und Status zu teilen und Konsensus aufzubauen. Kooperation verlangt Engagement, mehr Geben als Nehmen und zwar auf allen Seiten”, wie sich der Präsident der Lehrerbildungsorganisationen Amerikas, Eugene E. Eubanks, ausgedrückt hat. Für ihn ist das Lernen von Partnerschaft und Kooperation unabdingbar für unser Ueberleben.

Nur ein kooperatives Modell ist ein ideales Modell. Manchmal freilich ist es so, dass das “Netzwerk” zusammenbricht und dass der Geist der Zusammenarbeit wieder schwindet. Wenn das passiert, wie es speziell in innerstädtischen Schulen der Fall gewesen ist, dann gereicht dies zum Schaden des Kindes, ja zum Schaden der ganzen Nation.²

Ein kürzlich erschienenenes kleines Buch mit dem Titel "Good News in Education - Floridas Initiative im Bereich der Erziehung", beschreibt unter dem Titel "Eine Investition in die Zukunft" die ganze Kooperations-Bewegung als zwei Konzepte von *Arbeiten* und *Lernen*, die untrennbar miteinander verbunden sind und nicht etwa gegenteilige Positionen auf einem Kontinuum darstellten. "Human-Resource-Development" ist eine wichtige und entscheidende Investition für unser ökonomisches Überleben!

2. KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND WIRTSCHAFT

Die amerikanische Geschäftswelt, genauso wie die Geschäftswelt rund um unseren Globus, hat schon immer ein spezielles Interesse an Erziehung gehabt. "Wir hängen von unseren Erziehungsinstitutionen ab, welche uns unsere zukünftige Generation von Arbeitern und Mitarbeitern zur Verfügung stellt und ausbildet". Der erwähnte Florida-Bericht fährt weiter, dass in der gegenwärtigen Zeit die Wirtschaft und die Industrie über die Ergebnisse des amerikanischen Erziehungssystems alarmiert seien und der Bericht beklagt, dass die Jugendlichen zu wenig vertraut seien mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Konzepten. Es gebe Maturanden, die unfähig seien zu schreiben und klar zu kommunizieren, weil sie die englische Sprache nicht beherrschten. Den Arbeitern gehe das Verständnis ab, ihren Arbeitsplatz auch im Rahmen der Organisation, in der sie tätig sind, zu begreifen. Diese Schwächen scheinen besonders gefährlich zu sein zu einem Zeitpunkt, da die ökonomische Position der Vereinigten Staaten grosser Konkurrenz von Seiten anderer Nationen ausgesetzt ist. Der erwähnte Bericht ist aber auch ein gutes Beispiel dafür, wie Florida in seiner Rolle als "nationaler Leader" in den letzten Jahren Partnerschaft zustande gebracht und aufgebaut hat. Dies aus der Erkenntnis heraus, dass Arbeiten und Lernen nicht nur voneinander abhängig sind, sondern essentiell für das Überleben der Gesellschaft. Deshalb ist "Erzieherische Exzellenz" eine wichtige Investition in unsere Zukunft!

Ich gehe hier bewusst das Risiko ein, etwas zu viel zu zitieren oder Programme und Berichte aufzuzählen, aber ich nehme das Risiko in Kauf. Was wir im Auge behalten müssen ist, dass hinter den heutigen partnerschaftlichen Anstrengungen und Projekten eine wirkliche Bewegung steht. Am besten ist es daher, die Aussagen oder Botschaften derjenigen zu hören, die direkt involviert sind oder an der Spitze der Bewegung stehen. Ein Artikel mit dem Titel "The Wall Streeters of High School"³ diskutiert Beispiele von Highschool-Schülern, welche sich auf Geschäftskarrieren vorbereiteten. In diesem Projekt gibt es Gruppen, welche, über die ganze Nation verteilt, den Studenten Möglichkeiten bieten, Handel und Geschäfte innerhalb der Klassenzimmer zu betreiben. Die Studenten oder Schüler nehmen z.B. im Bereich des Finanzwesens Kurse, absolvieren Trainings und Praktika, alles mit der Absicht, später in der Arbeitswelt einen guten Start zu haben.

Solche Unternehmungen werden jede Woche in 35 Schulen, über ganz Amerika verstreut, durchgeführt. Ungefähr 1500 Studenten der Akademie des Finanzwesens absolvieren spezielle Kurse im Bereich der Buchhaltung, des Bankwesens, der Finanzplanung, des Börsenwesens und der Oekonomie und zwar zusätzlich neben ihren normalen High-School-Kursen. Das Programm dieser Akademie hilft diesen Studenten, Karrieren im Industrie- und Finanzbereich anzusteuern, indem ihnen hochklassige Trainings und bezahlte Praktika offeriert werden.

Phyllis Frankfurt, der staatliche Direktor dieser Akademie, hat einmal angedeutet, dass es am besten sei, wenn man versuche, Jugendliche so jung als möglich für eine Karriere im Finanz- oder Industrie-Bereich zu begeistern. Schüler und Studenten seien begierig darauf, eine bestimmte und erfolgversprechende Karriere zu beginnen. Ein Student drückte sich so aus: "Ich habe mich dazu entschlossen, diese Arbeit zu lieben".

Eine andere Organisation mit dem Namen Junior Achievement Inc. in Colorado Springs hat während eines Jahres in ganz Amerika über eine Million Studenten und Schüler betreut und versucht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, indem traditionelle Kurse in Oekonomie mit Besuchen von Repräsentanten aus der Industrie kombiniert wurden. Schulen, welche an diesem Programm teilnehmen wollen, erhalten standardisierte Unterrichtsmaterialien und helfen mit, Partnerschaften mit lokalen Geschäftsorganisationen aufzubauen.

3. DIE "ADOPT A SCHOOL"-BEWEGUNG

Peter J. Harder, Vizepräsident dieser Organisation, sagt dazu:

"Die Studenten und Schüler von heute sind seriöser bezüglich ihrer Zukunft und ihrer Karriere. Sie lieben die Idee eines Rollenmodells. Selbst wenn sie nicht eine Geschäftsperson werden wollen, haben sie einen Erwachsenen als Rollenmodell und Vorbild".

In einem andern Artikel beschreibt Marry E. Skelly die Bewegung "Adopt a School" (Adoptiere eine Schule) im Detail. Seit kurzem ist diese "Adopt-a-School-Bewegung" über das ganze Land hinweg sehr stark geworden und eine bemerkenswerte Anzahl von Schulen sind durch Firmen oder Industrien adoptiert worden. Aber natürlich garantiert eine solche Adoption nicht automatisch auch eine Verbesserung im Bereich des Lehrplans, der Qualität der Lehrer, im Verantwortlichkeitsempfinden des Schulleiters oder im Bereich der grundlegenden erzieherischen Ideen. Frau Skelly hob hervor, dass in der nächsten Welle des Engagements von Geschäftswelt und Industrie für Erziehung und Schule eine neue Richtung einzuschlagen sei. Diese neue Richtung müsste auf die Frage ausgerichtet sein, *wie Schulen als Institutionen funktionieren sollten?* Das ist sicher ein brauchbarer und nützlicher Vorschlag, den die führenden Experten in Erziehung und Wirtschaft weiter verfolgen müssen.

Im September 1988 rief das Fortune-Magazine mehr als 100 führende Köpfe aus Wirtschaft, Regierung und Universitäten zusammen, um in Washington im Rahmen eines Treffens zu diskutieren, inwiefern die Wirtschaft gegenüber Schulen und Erziehung eine wirkliche Hilfe bieten könnte. Die Diskussion und Auseinandersetzung konzentrierte sich auf die zwei Fragen: Was soll die Geschäftswelt tun? Was sollte sie nicht tun?

Der frühere Sekretär des USA-Erziehungsdepartementes, William Bennett, äusserte sich über die Notwendigkeit zur Restrukturierung der Schulen folgendermassen: "Was wir brauchen, ist irgend etwas in Richtung einer Revolution". Mary Futrell, die Präsidentin der Nationalen Erziehungsvereinigung und Albert Shanker, Präsident der amerikanischen Lehrervereinigung, waren voll mit Bennett einverstanden.

Die Konferenz rief auf, Wahlprogramme für Eltern auf die Beine zu stellen, Schritte zu unternehmen in Richtung Senkung der Dropout-Zahlen, die Zahl der Studenten in Colleges zu erhöhen, *bessere Lehrer zu rekrutieren*, Vorschulprogramme besser zu unterstützen und Job-Training-Programme für Erwachsene zu fördern. Sodann sollten Wege gesucht werden, wie die Wirtschaft mithelfen könnte, Schüler und Studenten, speziell Angehörige von Minoritäten und Risikogruppen besser zu motivieren.

Trotzdem ist zu sagen, dass dieser qualitative Sprung in Richtung eines neuen Erziehungssystems, welches unser Land im nächsten Jahrhundert wettbewerbsfähig machen sollte, komplexer sein dürfte als die seinerzeitige Mobilisierung der Wirtschaft und Industrie für den 2. Weltkrieg. Diese Analogie ist durchaus angebracht, denn sie macht Erzieher, Wirtschaftsführer und Politiker auf die Dringlichkeit des Problems aufmerksam. Das erwähnte Treffen endete damit, dass betont wurde, dass eine neue Ebene der Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Erziehung notwendig sei. Offen gesagt, glaube ich persönlich nicht daran, dass entscheidende Schritte in diesem Bereich unternommen werden. Vielmehr werden wir fortfahren, isolierte Zusammenarbeitsversuche zwischen öffentlichen Schulen und Industrie anzustreben, aber das wird nichts Revolutionäres sein. Die Industrie wird fortfahren, jene Schulen (Departemente, akademische Bereiche) zu unterstützen, welche eine direkte Beziehung zu ihrem Gebiet haben.

Oeffentliche Schulen, Lehrerausbildungs-Institutionen und Pädagogische Fakultäten allerdings haben nie grosse Spenden oder Summen von Industrie und Wirtschaft erhalten. Ich sehe trotz der intensiven Pressediskussionen keinen grossen Wandel in diesem Bereich voraus.

Natürlich ist es so, dass die pädagogische Literatur auch noch viele andere Formen von Kooperation und Partnerschaften beschreibt, wie z.B. gemeinsam entwickelte Fortbildungsprogramme, Austausch von Professoren und Lehrern, Teamprojekte zwischen Universitäten und Schulgremien um Kurse zu entwickeln und durchzuführen. Es ist auch offensichtlich, dass solche Anstrengungen quer durch die Vereinigten Staaten stattfinden. Zu erwähnen ist das umfangreiche Werk von John Goodlad "A place called school" und jenes von Ted Sizer "Alliance for Essential Schools".

4. LEHRERBILDUNG: DAS FREDONIA-HAMBURG-KOOPERATIONSMODELL

Ich möchte nun aber den Rest meiner Präsentation doch noch einem Versuch oder Projekt widmen, das ich persönlich bestens kenne. Wir haben dafür an der State University von New York in Fredonia 1985 die Programmauszeichnung der Lehrervereinigung erhalten. Pädagogik-Hauptfach-Studenten an der SUNY (Abkürzung für State University of New York) in Fredonia haben die Möglichkeit, an Stelle des üblichen Ausbildungsprogramms eine Alternative mit dem Namen "Fredonia-Hamburg-Erziehungszentrum" zu wählen. Hamburg ist nicht die deutsche Hafenstadt, sondern ein *Vorort von Buffalo*, ungefähr 40 Meilen von Fredonia entfernt. Die Idee für dieses Fredonia-Hamburg-Erziehungszentrum entstand 1972 im Rahmen eines Meetings unter den Mitgliedern des zentralen Hamburger-

Schuldistrikts, des SUNY-Erziehungsdepartements und des SUNY-Lehrerausbildungs-Forschungszentrums. Die Teilnehmer kamen zusammen, um Erziehungsphilosophien und erwünschte Kompetenzen für die Lehrerausbildung zu diskutieren. Das Resultat war die Gründung eines auf Kompetenz-Entwicklung ausgerichteten Zentrums zur Ausbildung von Lehrern und zwar im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen der SUNY-College-Lehrerausbildung und dem Schuldistrikt Hamburg.

Die Zielsetzung dieses Zentrums ist es, ein auf berufliche Kompetenz basierendes Programm für Primar- und Sekundarlehrer zu realisieren, in dem Unterrichtsbeobachtung, Supervision und die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten koordiniert sind. Darauf abgestimmt ist auch der Unterricht in Lerntheorien und Fachdidaktik (Sprachunterricht, Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft, sozialkundliche Fächer etc.). Ein leitendes Komitee, in welchem Schulleiter und Lehrervertreter des Hamburger Schuldistrikts, Fakultätsmitglieder der Universität (Pädagogisches Departement), Vertreter der Administration, ein Vertreter der Übungslehrer, sowie ein Elternvertreter zusammenarbeiten, bestimmt die Zielsetzungen des Zentrums. Die praktische Vorbereitung auf das Unterrichten geschieht in Seminaren und Praktika. Methoden-Seminare, welche durch Mitglieder der Pädagogischen Fakultät geleitet werden, finden nicht an der Universität sondern im Ausbildungszentrum selber statt. Die Seminare werden sowohl auf die Bedürfnisse der Praktikanten wie auch auf jene des Unterrichts ausgerichtet. Ein Hauptteil des Programms besteht darin, dass die Studenten drei 11-wöchige Praktika im Hamburger Schuldistrikt absolvieren. Alle Aspekte dieses einjährigen Programms bauen auf 5 Kompetenzbereichen auf:

- "Sorge" um die Individualität des Schülers
- Menschliche Beziehungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit; Entscheidungsfindung
- Inhaltliche und technische Fertigkeiten
- Philosophische Positionen.

Ebenfalls im Hamburg-Center absolvieren die Praktikanten im 4. Jahr einen 33-Einheiten-Kurs im Rahmen des College-Kursangebotes. Dies sind 15 Stunden für Methoden-Kurse, 15 Stunden Schulunterricht und 3 Stunden "Gastprogramm". In diesem wird versucht, alle Aspekte zu integrieren und den Gastreferenten auch Gelegenheit für eigene Themenstellungen zu geben.

5. ZUSAMMENWIRKEN VON LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG

Das Fredonia-Hamburg-Zentrum ist ein kooperatives Modell. Von Anfang an wurde versucht, das Hauptgewicht auf gemeinsame Entscheidungsfindung und Konsensbildung zu legen. Wir vom SUNY-College in Fredonia glauben, dass dieses "Entscheidungs- und Konsensus-Modell" die Langlebigkeit und den Erfolg dieses Centers ausmacht. Auf der Seite der Verantwortlichen des Schuldistrikts gibt es ein hohes Mass an Professionalismus und Unterstützung, weil wir gemeinsam die Verantwortung tragen und gemeinsam Entscheide fällen. Ich möchte hervorheben, dass viele Lehrer der Hamburg-Schulen ihrerseits Absolventen des SUNY-College in Fredonia sind, und dass wir für sie in den Schulen laufend

Fortbildungskurse anbieten. Einige von ihnen sind auch in unserem Schuladministrations-Programm eingeschrieben, um eine entsprechende Qualifikation zu erreichen. Mindestens ein Fakultätsmitglied unseres College ist täglich in einer der Schulen in Hamburg anwesend. Wie Sie selber auch wissen, beanspruchen solche Programme sehr viel Arbeit, Zeit und professionelle Anstrengung; es ist ein Einsatz gefordert, der über die normale Arbeitszeit hinausgeht: Fahrtwege zum Center, Meetings zur Besprechung der Ausbildungsphilosophie und von Organisationsfragen sowie zur gemeinsamen Vorbereitung usw. Die Fakultätsmitglieder und Lehrer benötigen für ein solches Engagement viel Unterstützung. Als Ergebnis dieses ausserordentlichen Engagements in diesem Programm erwähnen die Centermitglieder drei spezifische Vorteile:

- 1.) Lehrer aus dem Schuldistrikt Hamburg, die mit den Praktikanten arbeiten, nehmen am Planungs- und Strukturierungsprozess des Programms teil, was die Ausbildung der Praktikanten qualitativ verbessert.
- 2.) Mitglieder des College in diesem Programm bekennen sich überzeugt zum Konzept des kooperativen Ansatzes, der einen engen Praxisbezug und gegenseitigen Respekt zwischen den Hamburger Lehrern, den Administratoren und den Fakultätsmitgliedern schafft.
- 3.) Weil das Programm "feldorientiert" ist, erlaubt es den Praktikanten sehr schnell, in ihre Lehrerrolle einzusteigen. Dies wird weiter dadurch verstärkt, dass die Praktikanten während des ganzen Jahres in Hamburg leben sollten.

Indem die Schuladministratoren und Lehrer zusammen mit den Fakultätsmitgliedern des College solche Programme durchführen, werden sie von einem Geist der Erneuerung beseelt. Sie erwähnen auch, dass die Praktikanten neue Ideen und Frische in den Erziehungsprozess einbringen und gegenüber den Bedürfnissen der Schüler ein hohes Engagement entwickeln.

Abschliessend möchte ich festhalten, dass wir im Bereich der Erziehung zukünftig auch mit anderen Berufen, Disziplinen und Fakultäten zusammenarbeiten müssen, wenn wir Menschen und Programme vorbereiten wollen, die für die Gesellschaft, in der wir leben, zugeschnitten sind. Wir kommen nicht darum herum, uns gegenseitig die Hände zu geben, um im Angehen von sozialen und pädagogischen Problemen Erfolg zu haben. Die meisten akuten Problembereiche sind zu komplex, als dass sie von einer Berufsgattung unilateral angegangen werden könnten. Ich sehe Möglichkeiten zur Zusammenarbeit, indem öffentliche und private Schulen besser kooperieren und auch mit Institutionen der höheren Bildung zusammenarbeiten. Wie weit dies gehen kann, bedarf natürlich kritischer Beleuchtung.

Ich danke Ihnen für die Einladung und für den "kooperativen Effort", den sie unternommen haben, und ich hoffe, dass der hier begonnene Erfahrungsaustausch nicht mehr abbricht, ja in den nächsten Jahren noch verstärkt werden kann.

Anmerkungen

¹ Ananheim, Kalifornien; 2.-5. März 1989.

² Vgl. Thomas E. Hart; Building coalitions for the support of schools.

³ Vgl. Zeitschrift "Insight", 24.10.1988, S. 43

⁴ "Business Links with Education", erschienen in "School and College", Oktober 1988.

Literatur

Barnes, B. *Partnership in Education*. Irvine, California: Irvine Unified School District./ Hart, T.E. *Building Coalitions for Support of Schools*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council./ Hudson, K. (1988) *The Wall Streeters of High School*. *Insight*, 43./ Magrath, C.P., Robert, L.E. & Associates (1987) *Strengthening Teacher Education, Chapter 12*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers./ Pipho, C. (1988) *Business and Education Share Common Goal*. *Education Week*, 29./ Skelly, M.E. (1988) *Business Links With Education, 31 - 43*. *School and College*./ AACTE (1989) *Annual Meeting Brochure*. Washington, DC: AACTE, One Dupont Circle, Suite 610./ *Good News in Education* (1986) 3 - 6. Jacksonville, Florida: Florida Institute of Education.

THEORIE-PRAXIS-BEZUG IN DER LEHRERBILDUNG

Peter Wanzenried, Zürich

Dieser Erfahrungsbericht geht von drei Zielperspektiven für eine praxisbezogene Lehrerbildung aus: Aufarbeitung mitgebrachter Alltagstheorien als Voraussetzung für eine reflektierte erste Routine; Nachholen fehlender eigener Lernerfahrungen als Bedingung für die Erprobung neuer Lebensformen; Erleben des Widerspruchs zwischen Idealvorstellungen und Schulrealität schon während der Ausbildung als Vorbereitung für die Überwindung des unvermeidbaren Praxisschocks.

Es werden Ansätze skizziert, um die postulierten Ziele zu erreichen. Schliesslich sind die dafür günstigen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen aufgelistet.

1. ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE GESTALTUNG DES THEORIE - PRAXIS - BEZUGES: DEFIZITE UND ZIELSETZUNGEN

Klagen über einen ungenügenden Theorie-Praxis-Bezug scheinen unabdingbar zur Lehrerbildung zu gehören. Als ich vor 25 Jahren als junger Primarlehrer zu unterrichten begann, war ich überzeugt, am Seminar wenig Brauchbares mitbekommen zu haben. Fünf Jahre später betreute ich Praktikanten: sie waren vom Seminar ungenügend auf die Praxis vorbereitet. Also machte ich mich auf den Weg, den Praxis-Bezug der Lehrerbildung zu verbessern. Ich bin noch immer unterwegs. Wenn ich heute mit ehemaligen Studenten spreche, höre ich, dass sie von dem, was sie am Seminar gelernt haben, kaum etwas brauchen können. Einige Kolleginnen und Kollegen, auch ich selbst, haben das zweifelhafte Vergnügen, unsere eigenen Kinder in Klassen zu haben, die von Junglehrern geführt werden. Diese Erfahrung ist nicht eben ermutigend.

Diese ernüchternden persönlichen Feststellungen lassen sich leider auch durch breiter abgestützte empirische Untersuchungen belegen:

- Im Rahmen des BIVO-Projektes (BIVO = Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer) wurde deutlich, dass die als "Praxisschock" von Junglehrern bezeichneten Einstellungsänderungen kurz nach Aufnahme der Berufstätigkeit auch in unserm Schul- und Lehrerbildungs-Verhältnissen deutlich sichtbar werden. (vgl. WANZENRIED, 1978; TANNER/WANZENRIED, 1979; TANNER, 1988)
- Eine Untersuchung über das berufliche Selbstverständnis von Oberstufenlehrern im Kanton Zürich weist auch anhand halbstrukturierter Interviews zur eigenen Berufsbiographie verbreitete Schwierigkeiten in der Anfangszeit als Lehrer nach. Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Kompetenz wird dabei überwiegend sich selbst, der zunehmenden Reife und Erfahrung zugeschrieben, höchst selten der Aus-, Weiter- oder Fortbildung (HIRSCH, GANGUILLET, TRIER, 1988).

In den Publikationen und an den Konferenzen der ATEE (Association for Teacher Education in Europe) wird ebenfalls deutlich: Ungeachtet der beträchtlichen Unterschiede in den Schulsystemen und in den Formen der Lehrerbildung

zeigen sich ähnliche Probleme (vgl. z.B. European Journal of Teacher Education Nr. 11.1988).

Ich möchte zunächst diese verbreiteten Klagen über das Ungenügen des Theorie - Praxis - Bezuges unter drei Aspekten zusammenfassen, um daraus thesenartig Zielsetzungen für die Verbesserung der Berufspraktischen Ausbildung abzuleiten.

1.1 Ungenügende Handlungskompetenz und Reflexionsbereitschaft

Die meisten Junglehrer bringen aus der Ausbildung viele Kenntnisse über Unterrichtsformen, Erziehungsprinzipien usw. mit. Sie können diese Vielfalt von Anregungen aber nicht ihren spezifischen Schülern gemäss, den jeweiligen Zielen entsprechend, in einer konkreten Situation in einigermaßen routiniertes Handeln umsetzen. Sie verfügen nur ungenügend über die Fähigkeit, die ganze Klasse anzusprechen und zu führen, können andererseits aber auch zu wenig auf den einzelnen Schüler mit seinen spezifischen Auffälligkeiten, Problemen und Nöten eingehen.

Genau dieses Defizit wird von erfahrenen Praktikern und den "Pragmatikern" unter unsern Studentinnen und Studenten als mangelnder Praxisbezug bezeichnet. Lehrerbildung sollte nach dieser Erwartung beispielhafte Verfahrensweisen und Rezepte vermitteln, die genau so in den Schulalltag übernommen werden können: Uebungsspiele für Rechenstunden, Möglichkeiten zur Förderung der Aufmerksamkeit, Ideen für anregende Schreibanlässe, sicher wirksame Massnahmen für die Vermeidung und Schlichtung von Schülerstreitigkeiten usw. Häufig geht mit der mangelnden Handlungskompetenz eine *geringe Bereitschaft zur Reflexion* der gemachten Erfahrungen parallel. Die Folgen sind bekannt: Rückgriff auf eigene Schulerfahrungen, bewährte schulische Verhaltensmuster und Rituale werden unreflektiert als "eigener Stil" ausgegeben, es wird sehr schnell eine blinde Routine aufgebaut, die sich in der Folge als sehr hartnäckig und resistent gegen Beeinflussungen erweist. Die eigenen Erfahrungen als Schüler werden so unbesehen und unbemerkt zum Bezugssystem für das eigene Handeln als Lehrer. Wie kann dieser Zirkel durchbrochen werden? Wie kann die unabdingbare Erhöhung der Handlungskompetenz erreicht und die Bereitschaft, eigenes Handeln zu reflektieren, gefördert werden?

1. Zielsetzung:

Die mitgebrachten Alltagstheorien (als subjektive Theorien) müssen den Studenten als Bezugssystem für ihre Wahrnehmung und Interpretation von Schule, Unterricht und Erziehung bewusst werden. Sie bilden Ausgangspunkte des Theorieunterrichts am Seminar. An ihnen orientiert sich ein individuell aufgebautes, auf eine erste reflektierte Routine zielendes Training in der Schulpraxis.

1.2 Geringe innovative Wirkung

Nun genügt es mir aber als Lehrerbildner nicht, angehenden Lehrern eine minimale Routine zur Bewältigung der ersten Zeit ihrer selbständigen Berufspraxis mitzu-

geben. Wenn ich über den unzureichenden Theorie-Praxis-Bezug unzufrieden bin, meine ich damit, dass es der Lehrerbildung offensichtlich kaum gelingt, einen wesentlichen Beitrag zur notwendigen ständigen Erneuerung der Volksschule zu leisten. Meist gelingt es schon in den Praktika während der Ausbildung nicht, Anregungen und Modelle, denen die Studenten am Seminar begeistert zustimmen, in die Schulwirklichkeit zu übertragen. Worauf mag diese geringe innovative Wirkung beruhen? Ich möchte drei mögliche Gründe anführen:

- Rahmenbedingungen, aber auch Erfahrungen und Gewohnheiten der Schüler, eingespielte Regeln und Rituale werden oft missachtet und in ihrer Wirksamkeit gewaltig unterschätzt.
- Wenn allen Beteiligten die Erfahrung fehlt, dass Unterricht auch anders ablaufen könnte, haben "Experimente" nur wenig Erfolgchancen. Erfahrene Kollegen und Praktikumsleiter sind bald in ihrer Skepsis bestätigt, Schüler sind konsterniert oder missbrauchen die gewährten "Schlupflöcher der Freiheit", Eltern und Behörden reagieren verunsichert.
- Den Praktikanten oder Junglehrern selbst fehlen hier die Handlungsmodelle aus der selbst erlebten Schulzeit. Was sie eben am Seminar gehört haben, ist zu wenig internalisiert, um handlungswirksam werden zu können.

Muss ich also selbst zur gleichen Auffassung kommen, wie ich sie als frischgebackener und idealistischer Lehrerbildner von einem erfahrenen Kollegen und engagierten Schulreformer zu hören bekam. Er riet mir: "Versuchen Sie nie, die Schule mit Junglehrern zu verändern. Die Chance liegt nur in der Fortbildungsarbeit mit reifen, erfahrenen Kollegen." Ich wies diese Haltung damals empört zurück. Heute stimme ich ihr zur Hälfte zu.

2. Zielsetzung:

Lehrerstudenten müssen zunächst Gelegenheit erhalten, jene Lernerfahrungen selbst nachzuholen, die sie später ihren Schülern ermöglichen sollen. Die Umsetzung in didaktisches Planen und Handeln bedarf der gründlichen Erkundung/Erfragung der konkreten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Enge Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen bzw. Praktikumsleitern ist notwendig.

1.3 Unvermeidbarkeit des Praxisschocks

Ich bin heute überzeugt, dass wir die Diskrepanz zwischen dem geschützten und zur Idealisierung der Praxis-Möglichkeiten tendierenden Raum der Lehrerbildung und der harten Realität, die den Berufsanfänger in der selbständigen Schulführung erwartet, nicht aufheben können. *Der Praxisschock wird so oder so unvermeidlich sein.* Eine Antizipation der Berufswirklichkeit, ein Lernen auf Vorrat für künftige Krisensituationen scheint mir nur in sehr geringem Masse möglich. Nicht die Vermeidung eines Praxisschocks ist mir daher ein Anliegen, sondern die Vorbereitung auf seine Bewältigung.

Es stellt sich also die Frage, wie der einzelne Junglehrer mit den Unsicherheiten, Ängsten und Ueberforderungen, den Gefühlen des Nichtgenügens, welche durch diesen Praxisschock ausgelöst werden, umgehen kann. Drei Arrangements scheinen mir verbreitet:

- Ideale und Leitbilder aus der Ausbildung werden revidiert und an die Realität angepasst, um das eigene Tun vor sich und ändern zu legitimieren und die Konsistenz zwischen Handlungen und Einstellungen wieder herzustellen.
- Die Schuld, dass die guten Vorsätze nicht eingelöst werden können, wird nach aussen auf alle möglichen Personen und Institutionen geschoben: die besonders schwierige Klasse, aufsässige Eltern, wenig kooperative Kollegen und Behörden, das Schulsystem - und natürlich die unzureichende Lehrerbildung.
- Das Zurückbleiben hinter den eigenen Erwartungen wird als persönliches Scheitern erlebt. Die Folgen davon sind Resignation, Suchen von Schutz und Unterstützung bei sich anbietenden psychologischen und religiösen Heilslehren, die Entlastung anbieten, Ausstieg aus dem Lehrerberuf usw.

Was kann die Lehrerbildung dazu beitragen, dass der unvermeidliche Praxischock nicht zum Verzicht auf jegliche Entwicklungs- und Erneuerungsbemühungen, zur Flucht in Sachzwänge oder fragwürdige Heilslehren, zu vorschneller Resignation und Berufsaufgabe führen? Mir scheint, hier habe Berufspraktische Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung angehender Lehrer zu leisten:

3. Zielsetzung:

Die Widersprüche zwischen beruflichen Idealen, persönlichen Bedürfnissen, fremden Erwartungen und dem vom einzelnen Lehrer in der jeweiligen Situation Realisierbaren, müssen bereits während der Ausbildung aus verschiedenen Perspektiven erfahren und ertragen werden.

2. ANSÄTZE, UM DIE POSTULIERTEN ZIELE ZU ERREICHEN

Die drei genannten Ziele sollen nun für die Berufspraktische Ausbildung von Volksschullehrern konkretisiert werden. Die angeführten Beispiele stammen dabei aus meiner Tätigkeit als Lehrer am Zürcher Seminar für Pädagogische Grundausbildung und aus zahlreichen Fortbildungskursen mit Lehrerbildnern, welche Lehrkräfte für die verschiedensten Schultypen und Schulstufen ausbilden.

2.1 Vom Bewusstwerden eigener Alltagstheorien zur reflektierten Routine

Soll die Handlungskompetenz von Berufsanfängern verbessert werden, scheint mir eine deutliche Absage an einige gängige "Mythen" über das Erlernen des "Berufshandwerks" nötig. Ich möchte zwei erwähnen:

"Am besten ist es, wenn man voll ins Wasser geworfen wird. Nur so lernt man wirklich schwimmen."

"Am besten findet man seinen eigenen Stil, wenn man völlig frei ist. Wenn man genau weiss, worauf geachtet werden soll, geht alle Spontanität verloren."

Die Orientierung an diesen Prinzipien führt nach meiner Ueberzeugung unvermeidlich zu Ueberforderung und als "Ueberlebensstrategie" in die blinde Routine.

Drei Ansätze scheinen mir erfolgsversprechend:

- Das Abholen der Studenten bei ihren mitgebrachten Alltagstheorien
- Die Uebernahme von Teilaufgaben und Arbeit mit einzelnen Schülern (Mitwirkungs-Konzept)
- Individualisierendes Training berufspraktischen Handelns (Trainings-Konzept)

Abholen bei den Alltagstheorien

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung subjektiver Theorien von Unterricht und Erziehung (auch Alltagstheorien oder naive Theorien genannt) für die Wahrnehmung und Interpretation schulischer Situationen sowie für das Entscheiden und Handeln in diesen Situationen, hat mir für die Berufspraktische Ausbildung wichtige Impulse gegeben (vgl. z.B. LAUCKEN, 1973; FORNECK, 1985; FUEGLISTER u.a., 1984; FUEGLISTER, 1987; BANZER/WANZENRIED, 1984)

Folgende Ausbildungseinheiten sind mir dabei wichtig geworden:

- Wenn unsere Studenten zu Beginn ihrer Berufspraktischen Ausbildung erstmals als *Beobachter in Volksschulklassen* aller Stufen gehen, sind sie von der Fülle neuer Eindrücke überwältigt. Jetzt werden ihre mitgebrachten Schüler-Alltagstheorien greifbar. Diese verschiedenen Wahrnehmungsoptiken, die teils widersprüchlichen Urteile und Wertungen, gilt es nun bewusst aufzugreifen, nebeneinanderzustellen und explizit mit eigenen Schulerfahrungen zu konfrontieren.
- Hier hat nun auch *pädagogischer und didaktischer Begleitunterricht* anzusetzen. Die generalisierten subjektiven Erfahrungen sind im wörtlichen Sinne fragwürdig zu machen, zu differenzieren, zu ergänzen. Auch die besten erziehungswissenschaftlichen Theorien haben wohl nur eine Chance handlungswirksam zu werden, wenn sie in einem echten Erkenntnisprozess integriert werden können.
- Sollen die aus der Schülerperspektive gewonnenen Alltagstheorien sich nun in Alltagstheorien angehender Lehrer transformieren, ist es notwendig, *mit den Ueberlegungen und Entscheidungen konfrontiert* zu werden, die das erzieherische und unterrichtliche Handeln *von Berufspraktikern* leiten. Hier kommt Übungslehrern und Praktikumsleitern eine wesentliche Aufgabe zu:
- Es sollen nicht nur Lektionen demonstriert werden, sondern die dazu führende Planung soll transparent gemacht werden. Vor Hospitationen soll klar gemacht werden, welches Modell-Verhalten beobachtet und allenfalls übernommen werden soll.
- Die Vorbesprechung eines Auftrages besteht zu grossen Teilen darin, dass Praktikumsleiter deutlich machen, wie *sie* über den vorgesehenen Unterricht denken, welche Vorentscheidungen sie getroffen haben, welche Freiräume dem Praktikanten verbleiben, welche er den Schülern gewähren kann.
- Übungs- und Praktikumslehrer beobachten, besprechen und beurteilen den Unterricht ihrer Praktikanten. Es ist unabdingbar, dass sie sich dabei ihre

Alltagstheorien vergegenwärtigen und diese auch zum Gesprächsgegenstand machen. (vgl. WANZENRIED, 1988)

- Schliesslich sollen sich *Trainings-Schwerpunkte* für das Erlernen berufspraktischen Handelns zunächst an den subjektiven Theorien der Studenten orientieren und nicht am Idealbild eines perfekten Lehrers. Hier liegt nach meiner Auffassung ein entscheidender Fehler vieler Verhaltenstrainings- und Micro-Teaching-Ansätze. Sie gehen davon aus, alle Studierenden hätten die selben Trainingsbedürfnisse. Eine wichtige Aufgabe für die Begleiter und Betreuer der Studenten in der Schulpraktischen Ausbildung besteht darin, durch genaue Beobachtung, allenfalls mit Video, die spezifischen Stärken und Schwächen *dieses* Studenten zuerkennen und diese mit *seinen* subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen. Daraus erst lassen sich sinnvolle individuelle Trainingseinheiten gewinnen. Ich gebe unumwunden zu, dass dieser Anspruch auch von mir nur teilweise eingelöst werden kann. Wie ein solches Training idealtypisch verläuft, soll noch dargestellt werden.

Das Mitwirkungs-Konzept

Als ein Ausbildungsdefizit wurde erwähnt, dass Junglehrer wenig in der Lage sind, auf das einzelne Kind und seine Lern- oder Verhaltensprobleme einzugehen. Gerade das können sie nun aber kaum lernen, wenn sie nach verbreitetem Muster Lektionen erteilen oder ganze Schultage selbständig übernehmen. Wir alle kennen das: die ganze Aufmerksamkeit gilt dann dem "eigenen Auftritt", "dem Durchkommen mit der "abgefassten Präparation", der "Eliminierung aller unvorhergesehenen Zwischenfälle". In der *gemeinsamen* Planung und Durchführung des Unterrichts liegt für mich eine Chance, dem entgegenzuwirken, die Aufmerksamkeit vom Lehren des Lehrers auf das Lernen der Schüler zu verlagern.

Ich skizziere drei Phasen:

1. *In der gemeinsamen Vorbereitung wird "laut gedacht"*, d.h. der Praktikumsleiter spricht die bei ihm sonst wenig bewusst und routinemässig ablaufenden Gedankengänge aus: "Was ist in der letzten Lektion abgelaufen? Wo stehen die einzelnen Schüler? Warum wähle ich diese Aufgabe aus dem Buch und lasse jene weg? Für welche Probleme und Lernwiderstände sehe ich mich vor?" Auch scheinbar Selbstverständliches wird angesprochen: Platzierung von Schülern, Organisation von Material und Arbeitsplätzen usw. Der Verlauf wird gemeinsam festgelegt, die Gesamtleitung bleibt aber in der Regel beim Klassenlehrer.
2. Für die Durchführung des Unterrichts werden die *Aufgaben zwischen Praktikumsleiter und Praktikanten aufgeteilt*. Ueber diese Arbeitsteilung sind unbedingt auch die Schüler möglichst genau zu informieren, um Verunsicherungen zu vermeiden.

Es bieten sich verschiedene Arbeitsteilungsmöglichkeiten an:

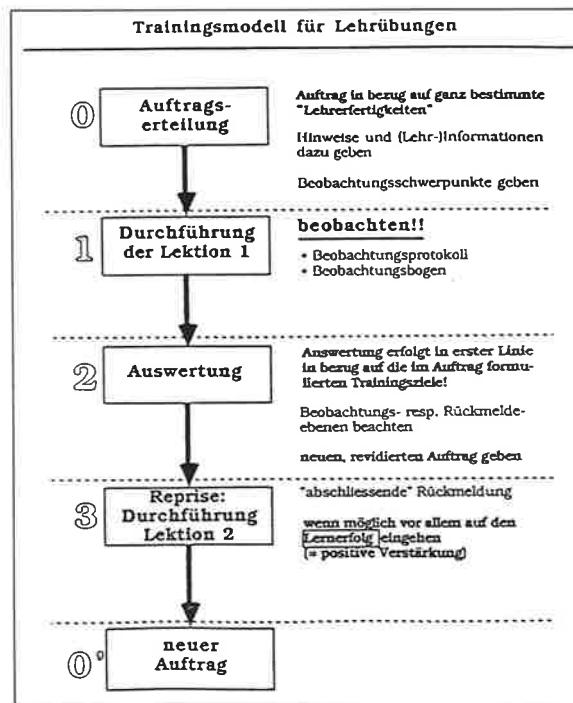
- Einzelne organisatorische Aufgaben werden durch "Assistenten" übernommen: Medieneinsatz, Gesprächsprotokoll an der Wandtafel, Uebersicht über Arbeitsstand der einzelnen Schüler, Wechsel der Arbeitsplätze usw.

- Bei Gruppenarbeiten betreuen Praktikumsleiter und Praktikanten bestimmte Kleingruppen, gewinnen dabei Einblick in ihre Arbeitsprobleme oder Sozialkonflikte und beraten sie.
 - Während der Einzelarbeit der Schüler ist abgesprochen, wer für welche Kinder zuständig ist, wem sie Arbeiten vorlegen, wer ihnen hilft.
 - Es wird parallel in Halbklassen oder Gruppen unter Leitung gearbeitet. Die Aufteilung der Schüler kann nach Leistungskriterien, Interessen, Arbeitsstand o.a. erfolgen.
 - Jemand arbeitet mit einem einzelnen Schüler über längere Zeit regelmässig, während die übrige Klasse unterrichtet wird. Solcher Einzelunterricht zur individuellen Förderung gibt wohl die besten Einblicke ins Denken, Fühlen und Lernen eines Kindes.
3. Die anschliessende Auswertung wird in diesem Modell zur *gemeinsamen Arbeitsbesprechung*: Gegenseitige Information über den Arbeitsstand, Beobachtungen bei einzelnen Schülern und Gruppen, aufgetauchte Probleme und Konflikte, mögliche Massnahmen bei der Weiterführung. Auch die eigene Zusammenarbeit darf als Gesprächsthema nicht ausgeklammert werden: Missverständnisse, Rivalitäten, Freude und Aergern.

Dieses Modell wird in unserer Schulpraktischen Ausbildung auch tatsächlich angewendet - meist zur Zufriedenheit der Beteiligten. Trotzdem wird nach meinem Ermessen viel zu oft, kaum sind die ersten Gehversuche befriedigend verlaufen, zum altbewährten "Lektionen-halten" zurückgekehrt.

Das Trainings-Konzept

Routine kann nur durch Ueben und Wiederholen entstehen. Eine Binsenwahrheit! Und doch wird sie in der Schulpraktischen Ausbildung wenig berücksichtigt: Wechsel von Fach, Auftrag, Klasse, Schulstufe verunmöglichen häufig die Bildung einer minimalen Routine, aus gemachten Fehlern kann zu wenig gelernt werden, Fortschritte sind "Zufälle". Diesen Schwächen versucht unser Trainings-Konzept zu begegnen. Wir sind dabei zur Ueberzeugung gelangt, dass ein Trainings-Programm, das sich nahtlos an unseren Seminarunterricht in Allgemeiner Didaktik anzuschliessen versucht, weder den Bedürfnissen unserer Studenten noch der Flexibilität der Schulpraxis gerecht wird. (vgl. GEHRIG u.a., 1975) Ein Trainingsaufbau, wie wir ihn vorsehen, ist im Schema auf der nächsten Seite dargestellt.



2.2 Von der neuen eigenen Lernerfahrung zur Innovation im Unterricht

Unsere Lehrerbildung kann - wie gesagt - ihren Anspruch kaum einlösen, einen wesentlichen Beitrag zur schulischen Innovation zu leisten. Immer wieder gibt es doch verheissungsvolle Durchbrüche zu verzeichnen. Ich möchte zeigen, unter welchen Voraussetzungen mir solche "Erfolgslebnisse" möglich waren.

Gemeinsame didaktische Projekte

- Der Versuch, neue Einsichten, Anregungen und Unterrichtskonzepte unmittelbar in der komplexen Praxis zu verwirklichen, kann nur gelingen, wenn *Lernprozesse* stattgefunden haben, die zur *eigentlichen Verinnerlichung des Neuen* geführt haben. Solche Lernprozesse verlaufen aber keineswegs so gradlinig und zielstrebig wie wir uns das wünschen (vgl. MEYER, 1980). Sie vollziehen sich auch nicht aufgrund blosser Informationsdarbietung, wie praxisnah, mit konkreten Beispielen durchsetzt sie auch gestaltet werden mag. Es ist notwendig, dass Studenten solche, ihnen bisher kaum bekannte Grundprinzipien des Lernens, selbst erleben und reflektieren. Dabei genügt, wie ich gelernt habe, die Erfahrung dieser didaktischen Prinzipien in meinem Didaktik- und Pädagogik/ Psychologieunterricht nicht. Die Unterschiede zwischen diesen Zielen und Inhalten und den Zielen und Inhalten der Volksschule behindern den Transfer.

Ich muss vielmehr an ausgewählten Unterrichtsgegenständen der Volksschule meinen Studenten neue Lernerfahrungen ermöglichen. Beispiele für Themen, an denen wir in den letzten Jahren mehr oder weniger erfolgreich gearbeitet haben, sind:

- Was mache ich in den Sommerferien: ein schulischer Beitrag zur Freizeiterziehung
 - Schwimmen und Sinken, ein Beispiel erkenntnisorientierten Lernens
 - Jäger im Schnee (P.Breughel), ein Beispiel zur Schulung der Wahrnehmung
 - Brücken verbinden, Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens
 - Vita in scatola, Gespräche über einen Trickfilm
 - Eigenwelt der Kinder und Jugendlichen: Möglichkeiten gestalterischer Auseinandersetzung mit Wunsch, Traumwelt und Idolen
- Eigene Erfahrungen als Student dürfen nicht 1:1 auf Volksschüler übertragen werden. Die *Voraussetzungen der Schüler*, für die geplant werden soll, sind *präzis abzuklären*. Nicht bestimmte Uebungen und Aufgaben sollen übertragen werden, sondern es müssen stufengemässe Formen gefunden werden, die diesen Kindern entsprechende - nicht gleiche - Lernerfahrungen ermöglichen. Diese anspruchsvolle Aufgabe kann nur gelingen, wenn Erkundungs- und Planungszeiten fest in den zeitlichen Ablauf des Vorhabens aufgenommen sind. Sodann ist die Unterstützung und Beratung durch Seminar- und Uebungs- bzw. Praktikumslehrer und die Zusammenarbeit zwischen mehreren Praktikanten sicherzustellen.

Dies führt zur dritten Voraussetzung:

- Solche Vorhaben können nur in enger *Kooperation von Studenten, Praktikumsleitern und Lehrerbildnern* gelingen. Es genügt nicht, dass Praktikumsleiter von der Lehrerbildung initiierte Vorhaben billigen. Sie müssen diese mittragen und zu ihrer eigenen Sache machen. Das setzt voraus, dass sie frühzeitig in die Planung einbezogen werden. Im Idealfall wird ein Konzept von Studenten, Volksschullehrern und Lehrerbildnern gemeinsam entwickelt. Zumindest aber müssen alle rechtzeitig vorinformiert werden und Gelegenheit erhalten, Vorbehalte anzumelden. Schliesslich sind die Rahmenbedingungen (z.B. zeitlicher Rahmen, verbindliche Produktziele) abzusprechen. Dies fällt dann leichter, wenn es gelingt, Unterrichtsfächer, Fachgebiete, Zeiträume im Schuljahr zu finden, in denen sich Lehrer wenig unter Druck fühlen. Und die Schüler? Ich muss gestehen, dass ihr Einbezug in die Planung, wenn in verschiedenen Praktikumsklassen auf ähnliche Zielsetzungen hin, mit ähnlichen Inhalten gearbeitet werden soll, eher gering ist. Sie sollen aber zumindest so früh wie möglich über Absichten, Abmachungen und Anliegen informiert werden. Es ist sorgfältig darauf zu achten, dass sie nicht zu Zwecken der Lehrerbildung unnötig verunsichert oder gar manipuliert werden.
- Eine sorgfältige *Dokumentation* und gemeinsame *Auswertung* solcher Vorhaben macht diese erst zur gesicherten und übertragbaren Erfahrung.

Lehrerbildner als Schul-Experten

Nun genügt es aber nach meiner Auffassung nicht, angehende Lehrer für Innovationsprozesse zu qualifizieren. Die Dozenten der Lehrerbildung müssten vielmehr vermehrt die künftigen Kollegen der Junglehrer, die Eltern ihrer Schüler und die

Schulbehörden dafür gewinnen, innovative Versuche junger Lehrer zu tolerieren, sie sogar zu unterstützen und im besten Falle von ihren Ideen selbst zu profitieren. Dies bedingt ein Heraustreten der Lehrerbildner aus ihrer Zurückhaltung und eine direkte Beteiligung an der schulpolitischen Diskussion als Experten durch die Postulierung oder Unterstützung erzieherischer und schulischer Leitbilder.

Der Möglichkeiten dazu sind viele:

- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit Volksschullehrern in der Lehrerfortbildung, Lehrplan- und Lehrmittelenwicklung, Mitarbeit in Schulversuchen, Supervision und Lehrerberatung, Engagement in Lehrerorganisationen.
- Direkter Kontakt zu Schulbehörden, Eltern, Vertretern verschiedenster Organisationen und Institutionen durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit, Beteiligung an Kursen und Veranstaltungen, eigene Behördentätigkeit.
- Regelmässige Präsenz in den Medien, klare Parteinahme in aktuellen schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen.

Nur so kann verhindert werden, dass Junglehrer beim - vielleicht ungeschickten - Versuch, was sie in der Ausbildung gelernt haben in die selbständige Praxis umzusetzen, im Stich gelassen, als individuelle Versager disqualifiziert oder mit ihren "idealistischen Flausen" nicht ernst genommen werden.

2.3 Vom Eingeständnis individueller Berufsmotive zur Bewältigung des Praxischocks

Auf 24 Seiten haben wir am Anfang unserer Revision der Lehrerbildung vor etwa zehn Jahren jene Qualifikationen des Volksschullehrers zusammengefasst, an denen sich die Lehrerbildung zu orientieren hat. Für die Bewältigung der Probleme des Berufsanfängers scheinen mir neben den Anforderungen aus dem Berufsfeld und berufsrelevanten Verhaltensweise hauptsächlich jene Qualifikationen entscheidend, die unter dem Begriff "Ich-Kompetenz" zusammengefasst sind. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu bejahen und zu zeigen, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz gegenüber Offenheit, Widersprüchen und Ambivalenzen, die Fähigkeit eigene Motive und Beweggründe zu überdenken, usw. Wie kann die Berufspraktische Ausbildung einen Beitrag zur Förderung dieser Kompetenz leisten?

Konfrontation mit uneingestandenem Bedürfnissen und Motiven

- Die offene Klärung der verschiedenen Motive für die Berufswahl zu Beginn der Berufsbildung bildet eine erste Grundlage. Brück (1978), Schramm (1979) geben dazu wertvolle Anregungen. Bedeutsam scheint mir dabei vor allem, dass auch sozial wenig akzeptierte, aber verbreitete Bedürfnisse und Motive (z.B. Machtausübung, Helfersyndrom, Verbleiben im Kinder- und Jugend-Status, Angst vor den Anforderungen der Wirtschaft) thematisiert und nicht verurteilt werden (vgl. auch Schmidbauer, 1982; Combe, 1983; Zwettler, 1981). Viele Studenten lassen sich ihre mit hoher Ueberzeugungskraft vorgebrachten Motive kaum in Frage stellen und reagieren auf Verunsicherung und provokative Fragen mit Widerstand und Aerger. Hier scheint mir aber eine harte Konfrontation sinnvoll und notwendig.

- Diese Konfrontation erfolgt bei der *ersten Uebernahme der Lehrerrolle* in der Schulpraktischen Ausbildung ohnehin. Häufig versuchen Studenten denn auch zunächst eine partielle Verweigerung der Lehrerrolle: alles, was Zuneigung der Schüler in Frage stellen könnte, wird umgangen. Oder sie machen Flucht nach vorne, in dem sie "alte Hasen" imitieren und sich als Routiniers ausgeben. Alles dreht sich in den ersten Unterrichtsversuchen doch um die Befriedigung uneingestandener Berufsmotive. Diese Interaktionen und die ihnen zugrundeliegenden Bedürfnisse zu erkennen und zu akzeptieren, ist denn auch eines der ersten Ziele, das ich mit den Studenten bei meinen Praktikumsbesuchen im Gespräch anstrebe.
- Auch im weiteren Ausbildungsverlauf ist *das präzise Feedback anhand differenzierter Unterrichtsbeobachtungen* nicht nur in Bezug auf besseres Handeln bedeutsam. Je genauer und zutreffender ein Feedback ist, desto härter ist es meist, dieses zu akzeptieren. Die erste Konfrontation mit dem eigenen Video-Bild stellt für die meisten eine harte Herausforderung dar. Gerade diese Belastungen dürfen aber dem angehenden Lehrer keineswegs erspart werden, auch wenn die Frustrationstoleranz heutiger Studenten damit oft arg strapaziert wird.

Lehrerbildner als Identifikationsobjekte

- Wer andere Belastungen aussetzt, muss sich auch selbst belasten lassen. *Dozenten der Lehrerbildung* sollten sich bemühen, ihren Studenten *ein Modell* dafür zu sein, wie mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen, mit divergierenden Rollenerwartungen und institutionellen Spielräumen umgegangen werden kann. Dies setzt ein hohes Mass an Echtheit und Offenheit gegenüber eigenen Schwierigkeiten, Ängsten, Hoffnungen und Erwartungen voraus. Der Lehrerbildner sollte dazu stehen, dass auch er seinen Theorien nicht vollumfänglich zu entsprechen vermag, zeigen, dass er sich dieser Diskrepanz stellt und bereit ist, in jeder Situation neu dazuzulernen. Dieser Verzicht auf den Anspruch, ein perfekter Lehrer zu sein, führt anfänglich häufig zu einer enormen Verunsicherung der Studenten und zur Entladung vieler aufgestauter Autoritätsprobleme. Obwohl ich um diese Zusammenhänge weiss, fällt es mir keinesfalls leicht, die damit verbundenen Angriffe auszuhalten.
- Entsprechende Anforderungen sind auch an die in der Lehrerbildung *mitarbeitenden Volksschullehrer* zu stellen. Dies passt nun aber meist schlecht in deren Selbstkonzept. Ihre Mitwirkung in der Lehrerbildung lässt sich ja kaum durch etwas anderes legitimieren als durch die Annahme, sie seien besonders gute Lehrer. Dies löst Angst vor eigenem Ungenügen, vor dem Eingeständnis von Mängeln und Schwächen aus. Diese Verunsicherung führt zum Zwang, überlegen zu scheinen, zur Abwehr jeglicher Form der Infragestellung und Kritik. Damit verlieren die Studenten wichtige berufliche Identifikationsobjekte. Entweder entziehen sie solchen Kollegen das Vertrauen oder sie idealisieren sie. Beides leistet keinen Beitrag zu einer realistischen beruflichen Identität. Gelingt es Übungs- und Praktikumslehrern, sich diesem Perfektions-Zwang zu entziehen, ihre Karten offen auf den Tisch zu legen, wird den Studenten damit ein kaum zu überschätzender Dienst für die Bewältigung des sie erwartenden Praxisschocks geleistet.

Selbständige Unterrichtsversuche

Die meisten Studenten warten insgeheim auf den Tag, da sie endlich voll zum Einsatz gelangen. Ohne viele Vorgaben, wenn möglich auch alleine. Schliesslich wissen sie ja aus eigener Erfahrung, was Schüler mögen, wie Schule Spass macht. Schliesslich haben sie ja ihre Ideale, die sie nun erproben möchten.

In diesem Bestreben steckt viel Einsatzbereitschaft und Engagement, der Wille auch, Verantwortung ganz zu übernehmen, sich auch in den wenig angenehmen kontrollierenden und disziplinierenden Funktionen des Lehrers zu versuchen. Wie liesse sich das besser zeigen als in einem selbständig, vielleicht gar alleine, ohne die "ausgeliehene Autorität" des Klassenlehrers durchgestandenen Schulhalbtage?

Dazu sollen angehende Lehrer meines Erachtens von Beginn ihrer Berufsausbildung an immer wieder Gelegenheit erhalten. Ich möchte aber zwei Bedingungen formulieren:

- *Freiräume* für selbständigen Unterricht sind vorgängig *eindeutig und realistisch abzugrenzen*. Sie sind dem berufshandwerklichen Ausbildungsstand entsprechend zu dosieren. Die vereinbarten Grenzen und Zuständigkeiten sind den Schülern gegenüber deutlich zu machen, zu erklären und strikte einzuhalten.
- *Die Reflexion und Verarbeitung der Erfahrungen ist sicherzustellen*. Studenten, die dazu neigen, Erfahrungen vorschnell zu verallgemeinern, solche die mit sich zufrieden sind, wenn sie einigermaßen heil über die Runden kamen, die schnell glauben "ihren Stil" gefunden zu haben, müssen zumindest während der Berufspraktischen Ausbildung gezwungen werden, in Auswertungsgesprächen, Praxistagebüchern oder Praktikumsberichten ihr Vorgehen zu begründen, im nachhinein das Geplante mit dem effektiv Durchgeführten zu vergleichen, Alternativen zu suchen. Jene Studenten hingegen, die nach solchen Versuchen an sich selbst, an ihren Idealen, an der Ansprechbarkeit der Schüler für ihre Anliegen zweifeln, bedürfen der Stützung. In der Aufarbeitung der Diskrepanz zwischen dem Beabsichtigten und dem tatsächlich Eingetretenen sehe ich eine der grossen Lernchancen selbständiger Unterrichtsversuche. Sie könnte wohl zur rechtzeitigen Vorbeugung einer übergrossen Enttäuschung durch den späteren Praxischock beitragen.

3. INSTITUTIONELLE UND CURRICULARE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE REALISIERUNG DIESER ANSÄTZE

Abschliessend möchte ich jene Rahmenbedingungen auflisten, die mir im Hinblick auf die skizzierten Ansätze wichtig scheinen. Ich bin dankbar, dass ich weitgehend unter diesen Voraussetzungen arbeiten darf. (Vgl. SPG-Jahresberichte 1981/82 - 1986/87.)

- Die Berufspraktische Ausbildung mit Praxiskontakten muss mit Beginn der Lehrerbildung einsetzen (Modell der einphasigen Lehrerbildung).

- Praxiskontakte dürfen nicht eng curricular verplant sein. Alle Formen schulpraktischer Arbeit haben während der ganzen Lehrerbildung ihren Stellenwert. Sie sollen sich immer wieder gegenseitig ergänzen und den individuellen Bedürfnissen angepasst werden können.
- Dazu ist eine kontinuierliche Begleitung durch Lehrerbildner notwendig, welche die Studenten in der Schulpraxis betreuen, aber auch einen pädagogischen und didaktischen Begleitunterricht erteilen.
- Es ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit dafür besonders vorbereiteten Volksschullehrern und ihren Klassen anzustreben.
- Kontinuierliche Arbeit in *einer* Klasse und Kontakt zu möglichst verschiedenen Klassen schliessen sich gegenseitig aus, hier muss eine Optimierung immer wieder gesucht werden.
- Erfolgt die Lehrerbildung in mehreren Phasen an verschiedenen Institutionen, ist Kontinuität durch Rahmenvereinbarungen und gegenseitige Information der Begleiter der Berufspraktischen Ausbildung sicherzustellen.
- Lehrerbildnern ist die regelmässige Arbeit in der Volksschulpraxis und mit Volksschullehrern, Behörden, Eltern usw. ausserhalb der Arbeit mit Studenten zu gewährleisten.
- Alle Mitarbeiter der Lehrerbildung benötigen eine dreifache Qualifikation: eine schulpraktische Erfahrung, eine wissenschaftliche Distanz und didaktisch-beraterische Kompetenz für die Arbeit mit jungen Erwachsenen. Die entsprechende Ausbildung der Ausbildner (AdA) ist sicherzustellen.

Ich habe vor einiger Zeit Berufspraktische Ausbildung als "die Kunst des Möglichen" bezeichnet.

Die Kunst, unter gegebenen Rahmenbedingungen alle Möglichkeiten zur Realisierung des als richtig und wichtig Erachteten zu nützen und sich dabei durch Rückschläge und Widerstände nicht entmutigen zu lassen, ist sowohl für mich als auch für meine Studentinnen und Studenten wegweisendes Ziel der berufspraktischen Ausbildung. Ich hoffe, wir alle finden dazu immer wieder genügend Mut und Kraft.

Literaturverzeichnis:

- Banzer B. & Wanzenried B. (1984) *Schweigen und Sprechen in Gruppendiskussionen, Alltagstheoretische Erklärungen von Unterschieden verbaler Beteiligung*. Zürich: Psychologisches Institut./Brück H. (1978) *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Combe A. (1983) *Alles Schöne kommt danach*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./*European Journal of Teacher Education*, Volume 11 No. 1 1988./Förnecke H. (1984) *Soziale Kompetenz und Alltagsbewusstsein*. In: Busch/Spelling (Hsg.) *Schulleben heute*. Oldenburg: ATEE./Förnecke H. (1985) *Besprechung von Probelektionen*. In: Krapf/Förnecke/Siegenthaler *Auf der Suche nach dem Erzieherischen im Unterricht*. Basel: BSB./Füglister P. (1987) *Abholen und Begleiten - Ein Versuch, zwei didaktische Metaphern auf den Begriff zu bringen*. In: Beiträge zur Lehrerbildung Heft 3/1987./Gehrig H. u.a. (1975) *Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung*. In: Schweizerische Lehrerzeitung 11/1975./Heinen/Heuscher/Kaiser (1979) *Lehrer ausbilden - aber wie?* Düsseldorf: Schwann./Hinnen/Notter/Wanzenried (1985) *StichWorte für Praktikumslehrer/innen*. Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung./Hirsch/Ganguillet/Trier (1988) *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers*. Zürich: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung./Lauken U. (1974) *Naive Verhaltenstheorien*. Stuttgart: Klett./Meyer H. (1980) *Rezeptionsprobleme der Didaktik oder Wie Lehrer lernen*. In: Adl-Amini/Künzi (Hsg.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München./Schmidbauer W. (1982) *Die hilflosen Helfer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Schreckenberg W. (1982) *Vom "guten" zum "besseren" Lehrer*. Düsseldorf: Schwann./Seminar für Pädagogische Grundausbildung: *Jahresberichte 1981/82 und 1982/83; 1983/84 und 1984/85; 1985/86 und 1986/87*./Tanner H. & Wanzenried P. (1979) *Neuorientierung der Lehrerbildung - aber wie?* In: Herzog/Meili (Hsg.) *Schwerpunkt Schule*. Zürich: Rotapfel./Tanner H. (1989) *Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Basel: Beltz./Wagner A. u.a. (1982) *Unterrichtspsychogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Wanzenried P. (1978) *Die Beratung der Junglehrer*. Basel: Beltz./Wanzenried P. (1985) *Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen*. In: Beiträge zur Lehrerbildung 3/1985./Wanzenried P. (1988) *Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beratung*. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/1988./

ÄNDERUNG DES LEHRPLANS IN DER LEHRERAUSBILDUNG: BRUCH MIT DER ERFAHRUNG

Margret Buchmann, Michigan State University, East Lansing

Lehrerausbildung muss sich nach Meinung der Erziehungsphilosophin Margret Buchmann sehr zentral mit der Lern- und Schulgeschichte der Lehrerstudenten beschäftigen. Sie schlägt als integralen Bestandteil des Konzepts "Brüche mit der Erfahrung" vor und illustriert, wie solche Teile eines Lehrerausbildungs-Curriculums aussähen. Reflexionen zur Natur von Lernen und Erfahrung werden exemplifiziert und durch interessante Vergleiche mit anderen Berufsausbildungen (Arzt - Krankenschwester - Jurist) plastisch gemacht.

Was sind die notwendigen Voraussetzungen für eine Verbesserung der Lehrerausbildung und des Schulwesens? Bestehen notwendigerweise Zusammenhänge zwischen Schulreformen und Reformen der Ausbildung der Lehrer? Wie können Neuerungen im Lehrerausbildungsplan - neue Zielsetzungen, Inhalte und Methoden - auf diese Zusammenhänge und Voraussetzungen ausgerichtet werden? Diese gewichtigen Fragen bilden den Kern dieser Konferenz, die, wie aus ihrer Themastellung ersichtlich, den Glauben an die Möglichkeit einer Verbesserung des Schulwesens durch Verbesserung der Lehrerausbildung postuliert.

Diese Voraussetzung wird zur Zeit in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen in den Vereinigten Staaten als selbstverständlich betrachtet. Was jedoch einer Abklärung bedarf, ist, wie der derzeitige Lehrplan der Lehrer erfasst und die formenden Einflüsse, die die Schulerfahrung auf das Lernen des Lehrers hat, bewertet, beschränkt oder vielleicht geändert werden können. Diesem Thema möchte ich mich nun in einer Analyse widmen, die sich auf philosophische und soziologische Überlegungen und auf empirische Forschungsergebnisse meist nordamerikanischer Herkunft stützen. Meine Analyse konzentriert sich auf die Idee des "Bruchs mit der Erfahrung" in der Lehrerausbildung. Diese Idee beinhaltet ein neues Ziel und eine neue Methode der Lehrerausbildung und bietet neue Möglichkeiten für Ideen über Lehrer, Lernen, Kinder, Schulen und Unterrichtsstoff. Diese ideellen Inhalte werden wissenschaftlich (besonders anhand der "kognitiven Wissenschaft") und nicht auf Grund des Alltagswissens (oder des gesunden Menschenverstands) definiert.

1. DER VORRANG DER ERFAHRUNG IM LERNEN DER LEHRER

In den Vereinigten Staaten stimmen Lehrer darin überein, dass sie hauptsächlich durch Erfahrung lernen. Forscher, z.B. Feiman-Nemser (1983), anerkennen diese lästige Tatsache in ihrer Konzeptualisierung des Lehrerausbildungsplans. Der formalen, relativ kurzen Ausbildung der Lehrer gehen lange Perioden des Lernens in der Schule voraus: zuerst während ihrer eigenen Schulzeit und dann an ihrem Arbeitsplatz. Bei einer zeitlich weitgespannten und realistischen Beurteilung des Werdegangs und der Ausbildung der Lehrer ergeben sich also Schulerfahrungen als dominierendes Element.

Angehende Lehrer beginnen demnach ihre Ausbildung mit festgesetzten Ideen über das Lehren, Lernen und die Schulung, die mit dem allgemeinen - ideellen und institutionellen - kulturellen System, in das sie hineingeboren wurden, übereinstimmen. Wie kann man nun Leute dazu bringen, Altvertrautes in neuem Licht zu sehen? Strukturen, die eine aktive und sinnvolle Welt ausmachen, scheinen notwendig und belanglos zu sein - was zur Unfähigkeit der Leute, diese zu verstehen, führt.

Das Paradox der Übervertrautheit schränkt nicht nur das Wahrnehmungsvermögen angehender Lehrer ein, es beeinträchtigt auch die Fähigkeit von Forschern, gewisse Dinge zu bemerken. Howard Becker (1971), ein Pionier der qualitativen soziologischen Forschung schrieb:

“Wir haben wohl die Schwierigkeit, die Klassenzimmer von heute zu beobachten, zu gering eingeschätzt. Es ist nicht einfach die Methode der Untersuchung des Unterrichtssystems oder ähnliches, was die Leute davon abhält, zu sehen, was tatsächlich vor sich geht. Ich glaube vielmehr, dass es in erster Linie daran liegt, dass uns alles so vertraut ist, dass es unmöglich wird, Vorgänge im Klassenzimmer als tatsächliche Ereignisse abzusondern, selbst wenn sie direkt vor jemandes Nase geschehen. Ich habe keine Gelegenheit gehabt, in Primar- und Sekundarschul-Klassenzimmern Beobachtungen anzustellen, wohl aber in College-Klassenzimmern: Es braucht eine gewaltige Willensanstrengung und Vorstellungskraft, damit aufzuhören, die Dinge zu sehen, die herkömmlicherweise “dort” zu sehen sind. Ich habe mit einigen Forscherteams gesprochen, die in Klassenzimmern herumsassen und zu beobachten versuchten: Es ist wie Zähneziehen, sie dazuzubringen, etwas zu sehen oder zu schreiben, was nicht schon “jedermann” weiss.”

Diese “Vertrauthetsfalle” (Feiman-Nemser und Buchmann, 1985) ist in allen Ländern mit Schultradition ein Dauerproblem der Lehrerausbildung und besonders tückisch für Länder, die wie die Vereinigten Staaten dem positiven Wert der Erfahrung kulturell verpflichtet sind (Siehe Buchmann und Schwille, 1983; Floden, Buchman und Schwille, 1987).

Die Jahre, die angehende Lehrer als ihre Lehrer beobachtende Schüler in Klassenzimmern verbracht haben, tragen zur Herausbildung ihrer Ansichten über Lehren und Lernen bei und formen ihr Verstehen der Kinder und des Unterrichtsstoffs nach erkennbaren Mustern. Dies scheint auf das Lernen von Lehrern ungeachtet des kulturellen Umfeldes zuzutreffen. Die Pädagogik und die Inhalte, die Schüler in der Schule erfahren haben, sind im allgemeinen nicht von der Art, die die Ausbildner von Lehrern von diesen gefördert sehen wollen, und das Verständnis angehender Lehrer für Kinder ist begrenzt und beruht auf ihren eigenen Erfahrungen und gewohnheitsmäßigen Interpretationen. Seit John Dewey's klassischem Essay (1904/1965) über die Ziele und die Praxis der Lehrerausbildung finden sich Wissenschaftler und Lehrerausbildner gleichermaßen in einem Zwiespalt über die die Erfahrung betreffenden Aspekte der formalen Lehrerausbildung (siehe z. B. Zeichner, 1980, 1981/2; Feiman-Nemser und Buchmann, 1985). Es stellt sich die schwierige Frage, was wir an die Stelle des im üblichen Lehrbetrieb bestätigten Schullernens setzen sollten und wie wir eine einer Umkehrung gleichkommenden Aufgabe anpacken können.

Auf längere Sicht wird das “Lehrerlernen” zu einem Problem nicht nur bezüglich der formalen Ausbildung, sondern auch der Änderung der auf Erfahrung beruhenden Zusammenhänge und Ziele des Lernens der Lehrer und somit ein

Problem der Änderung der Schulen, welche die eindrucksvollsten und längsten - wenn auch weitgehend unbeabsichtigten - Teile des Arbeitsplans der Lehrer erzeugen. In letzter Konsequenz führt diese Argumentation zum Schluss, dass die Lehrerbildung nicht geändert werden kann, bevor radikale Schulreformen durchgeführt und eine Höherbewertung des Lehrerberufs erreicht worden sind. Etwas vernünftiger, wenn auch nicht weniger ehrgeizig, wird in gegenwärtigen Reforminitiativen in den Vereinigten Staaten eingeräumt, dass eine Änderung des Lehrerbildungsplans Hand in Hand mit der Änderung der Schulen und struktureller Aspekte dieses Berufs zu gehen haben (Holmes Report, 1986; siehe auch Sedlak, 1987).

Inzwischen sind die Ausbilder von Lehrern keineswegs zur Untätigkeit verurteilt. In ihrer eigenen Lehrtätigkeit könnten sie versuchen, "gegen den Strich" der früheren Erfahrungen ihrer Studenten zu gehen, indem sie einen Bruch mit dem, was in der Schule des Lebens gelernt werden kann, herbeiführen und das durch den gesunden Menschenverstand Verbürgte umstossen. Das Ziel ist also, in Ausbildung befindliche Lehrer umzuformen, von ihren früheren, hintergründigen, als falsch und irrig betrachteten Überzeugungen zu einem ganz bestimmten, neuen und besseren Verständnis zu bringen, um, wenn sie Vertrauen fassen, aus Laien Fachleute zu machen. Es wird angenommen, dass das Erlernen des Lehrens lehrreiche Störungen der als natürlich empfundenen Ordnung und eine entschiedene Änderung der Geisteshaltung der Lehrer erfordert - dies in der Hoffnung, dass sie die hintergründigen Auswirkungen der Erfahrung überwinden und in ihrer Arbeit die Leitgedanken "Wissen und Gerechtigkeit" erkennen lassen.

2. DENKPAUSE

Was meinen wir und was wollen wir tun, wenn wir von einem "Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerbildung" reden? Erfahrungen sind die Grundlage oder der Rohstoff des Lebens und des Denkens. Die Menschen machen jederzeit Erfahrungen: beim Radfahren, bei einem Kampf, beim Träumen, bei der Lektüre oder bei einem Vortrag. Ein Bruch mit etwas ist jedoch ein aussergewöhnliches Ereignis, das den Ablauf der Zeit, der Gedanken und der Handlungen stört und damit den Gang der Dinge zeitweilig unterbricht. Ein Bruch kann angenehm oder unerfreulich, heilsam oder unzutraglich sein - je nachdem mit was gebrochen und was an dessen Stelle gesetzt wird. Der Bruch mit etwas bedeutet die Hinwendung zu etwas anderem. Vornehme viktorianische Frauen haben die Behaglichkeit des häuslichen Lebens aufgegeben, um Soldaten auf einem fernen Schlachtfeld zu pflegen oder um den Himalaja zu erforschen. Ein Kind, unter den sprichwörtlichen reichen Müssiggängern oder den arbeitenden Armen aufgezogen, könnte sich der Kunst als einer Berufung zuwenden. Russische Adelige, Männer und Frauen, brachen mit den Grundsätzen ihrer Klasse und arbeiteten auf eine Änderung des bestehenden Gesellschaftssystems hin. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Dinge, mit denen man bricht, weniger wünschenswert sind als jene, denen man sich zuwendet - und dabei meistens in die Opposition oder andere Schwierigkeiten gerät. Die Rechtfertigung für solche, bezeichnenderweise schmerzlichen Brüche liegt in den andersartigen und besseren Zuständen oder Eigenschaften, die sich daraus ergeben sollten. "Der Bruch mit etwas" ist also mit einer lohnenden Veränderung verbunden: mehr Wissen und Weisheit, ein besseres Herz, ein

unabhängiger Geist oder die Entwicklung eines gerechteren Gesellschaftssystems.

Wohin man sich auch wenden mag, durch einen Bruch mit früheren Erfahrungen entrinnt man der Erfahrung nicht. Man rückt eher von einem konzeptuell und praktisch organisierten Erfahrungsbereich (auf ziemlich mysteriöse Weise) in einen andern, verschieden organisierten Bereich. Dies wird üblicherweise für Lernen gehalten. Ein Teil davon stammt von einer unterschiedlichen Sicht der Vergangenheit im Licht anderer Ideen, die manchmal revolutionär oder aber so alt wie die Weisheit alter Kulturen sind. Erfahrung wird also oft eher umgewandelt als überwunden, und was einem dabei geschieht, kann, obwohl eine logische Folge, weniger wichtig sein als was man schliesslich damit durch sekundäres, "im Hirn geborenes" Lernen anfängt ...

3. WAS RECHTFERTIGT DEN BRUCH MIT DER ERFAHRUNG IN DER LEHRERAUSBILDUNG?

Ganz allgemein kann argumentiert werden, dass Lehrerausbildung "lehrreiche Störungen" der natürlichen Ordnung braucht, und zwar wegen des Anpassungsvermögens vieler Erfahrungen, die man macht, Erfahrungen, die einen an ein festgelegtes, scheinbares "Allzu-wahr-um-diskutiert-zu-werden" binden - und nur noch Umsturz übriglassen (siehe z.B. Buchmann und Schwille, 1983). Man findet es schwierig, sich von grundlegenden Verhaltensweisen konzeptuell oder in der Praxis freizumachen ...

... Im Vergleich mit anderen Berufen ist beim Lehrerberuf der Übergang in seine berufliche Rolle durch emotional gefärbte "Transformationen und Wechsel" im Wertsystem gekennzeichnet. Von daher ergibt sich eine spezifische Rechtfertigung oder Begründung für Brüche mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung. Geht man aber von einer Theorie der Professionalisierung aus (Lehrer als Experte), so wird kaum ein Zusammenhang mit vor-professionellem, persönlichem und allgemeinem Wissen hergestellt. Die Professionalisierungstheorie hat mit spezifischem Verstehen von Unterrichtsfächern zu tun, die entweder durch akademische Disziplinen oder konzeptionelle Strukturen sichergestellt werden. Diese Inhalte und Disziplinen werden als gegebene Fakten, Regeln und Prozeduren betrachtet und angeeignet und gewissermassen mit einem "vorgegebenen Text" gleichgesetzt.

Eine weitere Rechtfertigung für Brüche in der Erfahrung ergeben sich aus der Verantwortung des Lehrers für die Erziehung und das Lernen von Kindern, von denen er sich durch Kulturverhalten, Klasse oder Rasse und sicherlich durch Alter unterscheidet. Wenn es die Aufgabe des Lehrers ist, "Brücken der Vernunft" (Soltis, 1981) unter Menschen zu bauen, die sich voneinander unterscheiden, müssen die Lehrer nicht nur ihre Fächer flexibel erteilen und tiefgreifend kennen (Buchmann, 1984a), sondern auch ihre selbstzentrierten und kulturbeladenen Wahrnehmungen darüber, wie Menschen handeln, sprechen oder fühlen, weglegen und zu einer Wahrnehmung der andern kommen, die "gerecht" und freundlich ist (Buchmann, 1985): Das Problem ist, eine angemessene Sichtweise von allen Kindern als Lernende zu entwickeln, wobei Angemessenheit nicht im voraus definiert werden kann durch Voreingenommenheit, und Abweichungen vom Normalen nicht nur durch Stereotypisierung begleitet sein dürfen.

Die Beziehungen zwischen Unterrichten und dem "Common Sense" über das Unterrichten sind trotzdem kompliziert. Unterrichten und Lernen können unterschiedlich betrachtet werden, weder ausschliesslich dem Bereich von Experten zugehörig, noch auf die Institution der Schule begrenzt. Die einfühlsame Wahrnehmung anderer Menschen ist zwar schon eine ganz gute Leistung, aber nicht etwas, was nur die Lehrer gut können. Gewöhnliche Leute und gefeierte Intellektuelle mögen diese Fähigkeiten ebenfalls haben.

4. SCHLÄFERT DIE ERFAHRUNG DEN VERSTAND EIN?

Mit 10'000 Stunden Schulerfahrung lernen die Schüler natürlich mehr als nur das Curriculum, das heimliche oder explizite. Sie werden vertraut mit den Methoden und Umgangsformen der Lehrer und mit den Gepflogenheiten der Institution Schule. Könnte wohl ein Gefängnisinsasse eine akzeptable Imitation eines Gefängnisangestellten abgeben? Könnte er voraussagen, wie Gefängnis-Funktionäre denken, selbst wenn Gefangene normalerweise keine Meetings besuchen, keine Memoranden erhalten. Wir müssen aber davon ausgehen, dass Schüler diese Art von Wissen und Know-how sowohl durch Beobachtung als auch durch Vorstellungsvermögen erwerben und sich dadurch vorstellen können, was es heisst, ein anderer zu sein, eine wichtige und mächtige andere Person. Obwohl sie den Nachteil jung zu sein haben, haben sie mehr Zeit mit sehr verschiedenen Lehrern und anderen institutionellen Funktionären verbracht als durchschnittliche Gefangene mit ihren Wärtern. Zudem kann man annehmen, dass Schüler mehr über Unterricht wissen und in Erfahrung bringen, weil es ja eine interaktive Arbeit mit Menschen ist, ganz im Gegensatz zum Gefängnis, wo das nicht der Fall ist. Lehrer sind auch nicht wie Schauspieler, die ein vorgegebenes Stück produzieren, ein Stück, das festgelegt ist in Inhalt und Dramaturgie. Schulunterricht ist eine Koproduktion mit Schülern, die in das Geschehen auf der Bühne einbezogen sind. Sie mögen wohl als Nebenrollen behandelt werden, sie sind aber notwendig, um das Ganze in Gang zu halten. Darbietungen, Lehrmittel, Arbeitsbücher, Zitate und in früheren Zeiten viel Diktate sind die Mittel, welche den Lehrern helfen, diese unregelmässigen Aspekte des Klassenlebens zu umgehen, indem man die Pädagogik im Zentrum der Bühne behält und die Klasse davor. Weil Schüler am aufnehmenden Ende solcher Strategien stehen, gibt es ihnen eine tiefgehende Einführung in "Unterricht wie immer". Vermutlich kann dies ein Knabe oder ein Mädchen von 12 Jahren nicht ganz klar ausdrücken, aber was normalerweise in Schulen passiert, erlaubt uns, etwas zu erfahren über Inhalt, Teilnahme, Gruppenkontrolle, indem man beobachtet, wer was wann und wie sagt oder tut. Bei den Schülern induzieren diese "folkways of teaching" (Buchmann, 1987) eine Art Zusammenhang der Dinge (wir würden sagen, eine Art "Alltagstheorie"). Diese können nicht unbedingt den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, sind aber in Hinsicht auf die Erklärung und Analyse von Vorgängen und Abläufen im Unterricht bedeutungsvoll. Schulreformer gehen im allgemeinen nicht auf solche Alltagstheorien ein, aber sie spielen im Bereiche der Mittel und der Zielsetzungen im Unterricht eine grosse Rolle, auch wenn sie unvollständig und ergänzungsbedürftig sind (vgl. Schwab, 1978)...

Bei alledem müssen wir die Tatsache gebührend berücksichtigen, dass konsequente Änderungen oft schwierig sind und langsam vor sich gehen. Doch im Fall

der Lehrerausbildung, in der noch viel zu leisten ist, bleibt uns nicht viel Zeit. Kardinal Newman (1852-1925) erklärte in seinem Vortrag über allgemeinbildendes Lernen und berufliches Können:

“Unser Wissen und Können beruht nicht auf direkter, einfacher Vision, nicht auf einem kurzen Blick, sondern gleichsam auf stückweisem Zusammenfügen, auf einem geistigen Prozess, auf allseitiger Betrachtung eines Objekts, auf Vergleich, Kombination, wechselseitiger Berichtigung und dauernder Angleichung vieler einseitiger Ansichten, auf der Verwendung, der Ballung und dem gemeinsamen Einsatz vieler Geisteskräfte.” (S. 151). Lernen in diesem Sinne erreicht man nicht allein durch Fleiss, durch Bücherlesen und durch Zugegenheit bei Experimenten oder Vorlesungen. All dies kann man tun, und doch “begreift er nicht, was sein Mund spricht, und doch sieht er mit seinem geistigen Auge nicht, was ihm gegenübersteht” (S. 152).

In Anbetracht dieser Überlegungen kann es nicht überraschen, dass die meisten Reformprojekte im Schulwesen, jedenfalls in den Vereinigten Staaten nicht in Gang kommen oder aber schiefgehen - manchmal weil das Gute des gesunden Menschenverstands und der Praxis durch Ideologie und pseudowissenschaftliche Dogmen verpfuscht wird. Meine bedingte Verteidigung des gesunden Menschenverstands und der etwas widerwillig eingenommene Standpunkt zugunsten der traditionellen Lehrmethoden lässt die Idee, dass das Erlernen des Lehrens Brüche mit der Erfahrung braucht und dass alle diese Brüche heilsam sind, in zweifelhaftem Licht erscheinen. Die charakteristischen Lernmethoden (hinsichtlich Art und Weise und Inhalt), die mit dem Schulunterricht und dem gesunden Menschenverstand einhergehen, liefern gleichzeitig eine gewisse Rechtfertigung der gewaltsamen Störung bestimmter Überzeugungen und Gewohnheiten, Störungen, die hier kurz als Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung bezeichnet werden ...

5. DIE BEKEHRUNG DER LEHRER

Was viele Pädagogen für die Lehrer wollen, entspricht den umwandelnden Erfahrungen anderer Akademiker. Sie schaudern zurück vor eifrigen Versicherungen junger Lehrer, dass ihre Kinderliebe ein Grund für ihren Einstieg ins Lehrfach ist, und wollen Motivationen an deren Stelle setzen, die mit lohnendem, vom Lehrer zielbewusst gefördertem Lernen verbunden sind. Sie sind nicht zufrieden mit den einfachen Auffassungen ihrer Schüler über das Lehren als Tätigkeit und mit deren damit einhergehendem Wunsch nach zu befolgenden Methoden und Verfahren. Sie wollen diese Ideen durch ein durchdachtes Verständnis des Lehrens und Lernens als Denken, das sich auf das “Warum” und weniger auf das “Wie” konzentriert, ersetzen. All dies bedeutet eine Verlagerung vom Beobachtbaren, von Gewohnheiten und persönlichen Erfahrungen zu innerlicher Tätigkeit und abstrakten Ideen über das Klassenzimmer als Szenario für eine Einführung in das geistige Leben, in welchem die Lehrer für geistige Werte und staatsbürgerliche Tugenden eintreten - und diese auch weitergeben sollten.

Viele Pädagogen wünschen, dass sich die Lehrer um das Gut aller Menschen, nämlich das des Lernens kümmern und nicht einfach ihre Lehraufgabe schlecht und recht erledigen, und dass sie für die gleichmässige Verteilung dieses Gutes, das andere - moralische und soziale - Werte mit sich bringt, sorgen. Sie wollen das, was Johnny in der Schule lernt, ändern und sicherstellen, dass auch Pedro und Maria

sich über die Unendlichkeit in der Mathematik wundern und Gedichte lesen können, die ihnen helfen, über den Menschen nachzudenken. Weder die gewöhnlichen Erfahrungen im Alltagsleben und in der Schule noch die üblichen "vernünftigen" Methoden oder die Betrachtung anderer Leute sind bei der Vorbereitung der Lehrer auf die Verwirklichung der Ideale der Bildung, der Gerechtigkeit und der Nächstenliebe in der Schule eine grosse Hilfe.

Der gesunde Menschenverstand neigt dazu, Andersartigkeit zur Minderwertigkeit zu machen, wobei diese Neigung in Klischeevorstellungen erstarrt. Wichtige erzieherische Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Unbestimmtheit und der Umwandlung von Wissen finden den Weg in die Schule häufig nicht. Erkenntnisse, die im Lehrplan tatsächlich aufgenommen sind, stehen oft im Widerspruch mit der Alltagserfahrung der Menschen ...

... Um "Brücken der Vernünftigkeit" bauen zu können, müssen die Lehrer in ihrem Fachgebiet tätig sein und mehrere spezifische Vorstellungen darüber haben, was und wie sie in der Schule unterrichten sollen. Ebenso müssen sie die übliche Art und Weise, andere Leute zu betrachten, wegen der entstellenden und verletzenden Geisteshaltung, die sie widerspiegeln, klar erkennen und sich bemühen, sie in spezifisch mit ihrer Arbeit verbundenen Vorstellungen und Handlungen zu überwinden (z.B. überlegte Verhaltensweisen in der auf Unparteilichkeit ausgerichteten Aufmerksamkeit und Disziplin des Lehrers; keine automatischen Annahmen darüber, welche Kinder an welchen Themen oder Arbeiten interessiert oder darin gut sind; Konzeption und Aufbau einer Klassenzimmergemeinschaft, die Andersartigkeiten respektiert und aus diesen zu lernen ermutigt).

Die Veränderungen, die von vielen Lehrern der Lehrer verlangt werden, sind mindestens so drastisch wie die Absonderung, ja beinahe Abwendung von der wirklichen Welt, die andere Akademiker erleben. Sie werden aus ähnlichen Gründen diskutiert, wobei ein Bild dessen, was in der Lehreraufgabe wahr und richtig ist, gegen das, was Francis Bacon die "falschen Götzen" des Stamms nannte, hochgehalten wird. Lortie (1975) könnte sich an Krankenschwestern wenden, wenn er sagt, "das Ich des Lehrers, seine eigentliche Persönlichkeit ... als Instrument verwendet und ausgebildet werden muss, das notwendig ist, um Resultate zu erzielen und Befriedigung bei der Arbeit zu finden" (S. 155-156). Die Ausbildungsarbeit gegen die Unsicherheit der Lehrer widerspiegelt die Sorgen der Arztausbilder (Floden und Clark, 1988). Lehrer kennen zum Beispiel die eigentlichen Gründe des Versagens von Schülern nicht, und ihr Nachsinnen kann bis zum Zustand der Welt reichen oder sich auf ihre eigenen oder ihrer Schüler Absichten und Handlungen an einem bestimmten Tag beschränken.

Man könnte argumentieren, dass, gerade weil künftige Lehrer bereits in den Schulunterricht eingeführt worden sind (und ausserdem sicher viele extramurale Lehr- und Lernerfahrungen haben), das Hineinwachsen in ihren Beruf ein noch entscheidenderer Wendepunkt sein muss. Diese Behauptung wird zusätzlich durch die Tatsache gestützt, dass Studenten - von denen eine situationelle Verwirklichung der höheren Ideale des Wissens, der Gerechtigkeit und der Nächstenliebe zum Teil abhängen - weiterhin ausserhalb der Schule leben. Sind deshalb immer vollständiger Bekehrungen, entschiedener Brüche mit der Erfahrung notwendig, wenn Lehrer professionell werden sollen?

Meiner Ansicht nach muss das Argument vom "Bruch" in der beruflichen Ausbildung im allgemeinen und in der Lehrerausbildung im besondern "gezähmt" werden, bevor es ausser Kontrolle gerät. Es trifft auf die berufliche Ausbildung im allgemeinen nur teilweise zu, denn eine in gewissen Berufen institutionalisierte Absonderung von den Alltagssorgen der Menschen kann zu weit getrieben und zum Selbstzweck werden. Und im Unterrichtswesen hat das Argument nur bedingt Gültigkeit - was auch Probleme der Durchführung aufwirft, deren Betrachtung Alpträume hervorruft.

Der Geist des Lehrers ist keine unbeschriebene Schiefertafel, sondern eine solche, in der schlichte Schriftzeichen tief eingekratzt sind. Können wir die Schiefertafel ersetzen, die Zeichen neu schreiben oder die Interpretation ihrer gedanklichen Inhalte revidieren, wie es die Forderung nach einem Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung nahelegt? Können wir dies für alle Lehrfächer und alle Konzepte, Themen und Methoden innerhalb derselben tun? Da Universitäten (zumindest in den Vereinigten Staaten) ihre Studenten gründlich in diszipliniertes Verständnis, z.B. in der Physik oder Literatur, einführen, sollten wir da vielleicht dankbar sein, dass sich angehende Lehrer ihres eigenen Schulunterrichts erinnern oder sich an den gesunden Menschenverstand halten können, wenn alles andere versagt? Wie steht es mit den Lehrmethoden, dem Verständnis für Kinder und Lernen? Wie steht es mit den Konzeptionen des Wissens, die Rolle des Lehrens, das Leben im Klassenzimmer und so weiter? ...

... Lehrer können intellektuelle Führer sein; sie sind aber auch "Sozialmanager", die Kinder mit einer bestimmten Absicht und mit Freundlichkeit auf einem gewundenen Pfad bei Laune halten. Planen sie die Unterrichtsstunden? Unternehmen die Lehrer etwas, damit die Schüler ihre Aufgaben rechtzeitig fertigmachen und diese selber zu bewerten oder benoten versuchen? Eine heiklere Frage: weisen sie Schüler, die die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken suchen, in die Schranken und ermuntern sie den Schüchternen? Lehrer tun natürlich dieses und jenes, was die Schüler sehen oder einigermassen verstehen können und zudem bereits aus dem Alltagsleben ausserhalb der Schule kennen ...

6. GIBT ES BESCHLAGENHEIT IM LEHRFACH, UND IST DAS WICHTIG?

Gesunder Menschenverstand und Erfahrung sind in der Lehrtätigkeit oft gut genug, um weiterzumachen. Diese Behauptung ist mit neueren empirischen Arbeiten über die Natur der "Beschlagenheit im Lehrfach" vereinbar (siehe Carter, Sabers, Cushin, Pinnegar und Berliner, 1987; Berliner, 1986). Eine kleine Gruppe amerikanischer Lehrfachexperten studierte die verwendeten Bezugssysteme eingehend und lieferte eine allgemeinverständliche Erörterung, indem sie Information über Schüler auswählte und interpretierte, ihre Beurteilung erläuterte und Lehrpläne ausarbeitete. Sie wussten, was über eine imaginäre Unterrichtssituation oder -Aufgabe zu erfahren der Mühe wert war, und sahen daher tiefer in die Dinge als andere. Was sie als wichtig erachteten, stimmte recht gut mit dem gesunden Menschenverstand überein, auch dort, wo sie sich zu einem Blick unter die Oberfläche der Dinge veranlasst sahen (z.B. ein Blick ins Innere der Arbeit der Schüler, um zu verstehen, was sie denken).

“Lehrfachexperten” hielten es für wichtig, die Leitung einer neuen Klasse unter Festlegung der Verhaltensregeln und der Lernprinzipien zu übernehmen, um herauszufinden, “wo sich die Kinder befinden”. Erfahrung und einfache Überlegungen haben sie offenbar diese Dinge und die “Gruppiertheit” des Unterrichts, aber auch den begrenzten Wert von Testergebnissen und (anderen) Beurteilungen der Lehrer als Indikatoren der Fähigkeiten der Kinder durchschauen lassen. Sie verschwendeten keine Zeit mit Information, die sie für irrelevant hielten, und konnten daher die (ausgewählten) vorhandenen Fakten besser auswerten als frischgebackene Lehrer und Lehramtskandidaten in der Probezeit (d.h. Anwärter ohne pädagogische Ausbildung).

Wie zu erwarten, waren Anfänger und Anwärter ihrer selbst und der zu erwartenden Dinge weniger sicher; sie hatten mehr Schwierigkeiten, sinnvolle Information zu erhalten und diese in Massnahmen zu übersetzen. Sie schienen also eher an der Oberfläche der Dinge haften zu bleiben. Experten jedoch unterschieden sich kaum von angehenden Lehrern oder vom Mann auf der Strasse durch eine wesentliche Änderung der Weltanschauung oder durch besondere interpretative oder moralische Regeln.

Lehrfachexperten tun wahrscheinlich - auf dynamischere Art und Weise - nur das, was man für sich selbst und füreinander tut, um geplantes Lernen und das Gruppenleben zu bewältigen ...

... Der Bruch mit der Erfahrung muss wie jede Idee im Schulwesen nach dem Ausmass beurteilt werden, in welchem er allen Leuten helfen kann, hinsichtlich Denken, Lernen und Wissen zu ihrem Recht und so aus der Sackgasse der Umstände zu kommen. Wir wissen, dass die Rolle des Schulunterrichts in diesem Punkt fragwürdig und widersprüchlich ist: Institutionen dienen ihren eigenen Bedürfnissen und ihren ursprünglichen Zielen, und es besteht keine Garantie, dass praktische Erfordernisse nicht im Widerspruch mit dem, was der Kern der Sache zu sein scheint, stehen. In der Regel wenden wir uns nicht an Irrenanstalten, um die geistige Gesundheit der Leute zu fördern, ganz sicher aber nicht nur an diese. Warum sollten wir also überrascht sein, dass Schulunterricht gewissermassen ein Stiefkind der Erziehung ist.

Institutionelle Romantiker würden daher gut daran tun, zurückzustecken und sich zufrieden zu geben, wenn die Schulen der schlichten Erwartung entsprechen, dass das Leben “zu einem Drittel aus Vergnügen, einem Drittel aus Kummer und einem Drittel aus Langeweile besteht” (Campbell, 1975, S. 1121). Jedermann sollte jedoch seine Stimme erheben, wenn die Waagschale sich weiter in Richtung Kummer und Langeweile neigt, was heutzutage leider bei vielen Kindern in den Vereinigten Staaten der Fall ist. Gemäss Campbells Spekulationen (1975) könnte der höchste Grad des gepredigten Ideals seine Funktion darin haben, die Neigung in jene Richtung zu überwinden oder in die entgegengesetzte Richtung zu lenken...

... Die Frage ist nicht nur: “Wie eliminiert oder ersetzt man all jenes vor der beruflichen Ausbildung Erlernte”, sondern auch: “Was davon hat Wert und kann zudem weder jetzt noch irgendwann anderswo erworben werden?” Wir müssen uns auch vor unseren eigenen Theorien und Beweggründen hinsichtlich der Reform der Lehrerausbildung hüten.

7. LEHRERAUSBILDUNG ALS SPEKULATIVE METAPHYSIK?

Abschliessend möchte ich festhalten, dass von der Forderung eines Bruchs mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung eingenommene Leute einige der Motivationen spekulativer Philosophen und Motivationen von Künstlern und Wissenschaftern teilen. Mit Einsteins Worten:

“Einer der stärksten Beweggründe, die den Menschen dazuführen, sich an die Wissenschaft zu wagen, ist der Wunsch, dem Alltagsleben und seiner quälenden Roheit, der hoffnungslosen Langeweile und den Fesseln seiner eigenen, launischen Wünsche zu enttrinnen. Mit diesem negativen Beweggrund geht ein positiver einher. Der Mensch versucht für sich selbst und auf die ihm am besten zusagende Weise ein vereinfachtes und verständliches Bild der Welt zu schaffen. Dann versucht er in gewissem Masse, diesen seinen Kosmos an die Stelle der Erfahrungswelt zu setzen und sie so zu überwinden. Der Maler, der Dichter, der spekulative Philosoph und der Naturwissenschaftler, jeder von ihnen tut dies auf seine eigene Weise” (zitiert in: Singer, 1981, S. 40).

Inspiriert von diesen positiven und negativen Motiven, nehmen Reformer der nordamerikanischen Lehrerausbildung zur Zeit eine ziemlich zuversichtliche, globale Haltung gegenüber dem Fortschritt im Schulwesen ein. In ihrem Versuch, den Kosmos der Alltagserfahrungen zu überwinden, bauen sie auf die Wissenschaft und akademisches Wissen und lehnen traditionelle Konzeptionen des Lehrens, Lernens und Wissens als überholt ab. Diese Haltung bringt einen Hang zur Entwicklung neuer Kosmologien mit sich, aber keine besondere Abneigung vor der Annahme von Überzeugungen, die dem Mann auf der Strasse seltsam und unheimlich vorkommen.

Doch was in der Lehrerausbildung neu ist, ist in der Philosophie schon recht alt, und diese hat eine lange Tradition der Vorliebe für anspruchsvolle Metaphysik. Diese Tradition kommt in grossartigen Systemen von Parmenides bis Plato, Spinoza, Leibniz und Hegel zum Ausdruck. Alle sind Denker, die überzeugt waren, mit der Lösung der Geheimnisse der Welt einen Fortschritt zu machen, und keiner von ihnen zögerte, für den gesunden Menschenverstand überraschende Ansichten zu postulieren.

Vielleicht liegt in der Geschichte der Philosophie eine Moral für die Lehrerausbildung. Denn Philosophen haben im grossen und ganzen ehrgeizige Metaphysik, grosse Systeme und selbstbewussten Glauben an den Fortschritt aufgegeben und sind dazu übergegangen, eine feinere und vorsichtiger Haltung gegenüber den Versprechungen und Nachteilen der Philosophie (einschliesslich Wissenschaften und Theorie im allgemeinen) und des gesunden Menschenverstands zu entwickeln, dessen versteinerte Geistesverfassung manchmal durch sedimentäre Weisheit gerechtfertigt ist.

Literatur

Bambrough, R. (1986) Question time. In S.G. Shanker (Ed.) *Philosophy in Britain today*, 58-71. London: Croom Helm./Becker, H. (1971) Note in M. Wax & R. Wax. Great tradition, little tradition and formal education. In M. Wax, S. Diamond & F. Gearing (Eds.) *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books./Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13./Bodenheimer, E. (1962) *Jurisprudence: The philosophy and method of the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press./Brittain, V. (1980) *Testament of youth*. New York: Wideview Books./Brophy, J. (1988) *Teaching for conceptual understanding*

and higher order applications of social studies content. (Elementary Subjects Center Series No. 3). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects./ Buchmann, M. (1988) Argument and contemplation in teaching. *Oxford Review of Education*, 14, 199-211./ Buchmann, M. (1987) Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164./ Buchmann, M. (1985) What is irrational about knowledge utilization. *Curriculum Inquiry*, 15, 153-168./ Buchmann, M. (1984a) The priority of knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.) *Advances in teacher education* (Vol. 1, 29-50). Norwood, NJ: Ablex./ Buchmann, M. (1984b) The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, 92 (4), 421-439./ Buchmann, M. & Schwille, J. (1983) Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51./ Campbell, D.T. (1975) On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *American Psychologist*, 30, 1103-1126./ Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S. & Berliner, D. (1987) Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 147-157./ Clifford, G.J. (1978) Words for schools: The application in education of the vocabulary researches of Edward L. Thorndike. In P. Suppes (Ed.) *Impact of research on education: Some case studies*, 107-198. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall./ Davis, F. (1968) Professional socialization as subjective experience: The process of doctrinal conversion among the student nurses. In H.S. Becker, B. Geer, D. Riesman & R.S. Weiss (Eds.) *Institutions and the person*, 235-251. Chicago: Aldine./ Dewey, J. (1965) The relation of theory and practice in education. In M.L. Borrowman (Ed.) *Teacher education in America: A documentary history*, 140-171. New York: Teachers College Press, Columbia University (Original work published 1904)./ Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.) *Handbook of teaching and policy*, 150-170. New York: Longman./ Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985) Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87, 53-65./ Floden, R.E., Buchmann, M. & Schwille, J.R. (1987) Breaking with everyday experience. *Teachers College Record*, 88, 485-506./ Floden, R.E. & Clark, C.M. (1988) Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, 89, 504-524./ Fox, R. (1957) Training for uncertainty. In R. Marton, G. Reader & P. Kendall (Eds.) *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, MA: Harvard University Press./ Geertz, C. (1975) Common sense as a cultural system. *The Antioch Review*, 33 (1), 5-26./ Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers*. East Lansing: Michigan State University, The Holmes Group./ James, W. (1969) The moral philosopher and the moral life. In J. Roth (Ed.) *The moral philosophy of William James*, 169-191. New York: Crowell (Original work published in 1891)./ Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago./ Nagel, T. (1979) Subjective and objective. In *Mortal questions*, 196-213. Cambridge: Oxford University Press./ Newman, J. (1925) *The idea of a university*. London: Longmans, Green & Co. (Original work published in 1852)./ Oakeshott, M. (1962) The voice of poetry in the conversation of mankind. In *Rationalism in politics: And other essays*, 212-213. New York: Basic Books./ Popper, K. (1975) Two faces of common sense. In *Objective knowledge: An evolutionary approach*, 32-105. Oxford: Clarendon Press./ Popper K., (1965) *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. New York: Harper & Row./ Royce, J. (1969) The philosophy of loyalty. In J. McDermott (Ed.) *The basic writings of Josiah Royce*, Vol. 2, 855-1014. Chicago: University of Chicago Press (Original work published in 1908)./ Schutz, A. (1962) On multiple realities. In M. Natanson (Ed.) *Collected papers. I. The problem of social reality*, 207-259. The Hague: Martinus Nijhoff./ Schwab, J. (1978) The impossible role of the teacher in progressive education. In I. Westbury & N.J. Wilkof (Eds.) *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press./ Sedlak, M.W. (1987) Tomorrow's Teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report, *Teachers College Record*, 88 (3), 314-325./ Singer, I.M. (1981) Mathematics. In W. Shropshire (Ed.) *The joys of research*, 38-46. Washington, DC: Smithsonian Institution Press./ Soltis, J. (1981) Education and the concept of knowledge. In *Philosophy and education (80th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1)*, 95-113. Chicago: University of Chicago Press./ White, J. (1985) Doctrine in a vacuum: Reflections on what a law school ought (and ought not) to be. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 18, 251-267./ Zeichner, K.M. (1980) Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 51-55. Zeichner, K.M. (1981/2) Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12, 1-22.

ANMERKUNGEN ZUR VERMITTLUNG VON "THEORIE" IN DER LEHRERBERUFSBILDUNG.

Kurt Reusser, Bern¹

Zwanzig Jahre nach dem LEMO-Bericht hört man die häufige Klage von Lehrerbildnern, die im Unterricht vermittelte erziehungswissenschaftliche Theorie werde nicht verhaltenswirksam. Lehrerstudenten könnten theoretische Erkenntnisse zwar reproduzieren, sie aber nicht spontan ins Verhalten integrieren. - In diesem Beitrag wird vermutet, dass wesentliche Gründe hierfür in der praktizierten Didaktik der Lehrerbildung zu suchen sind. Das Forschungsprogramm zu den Subjektiven Theorien von Lehrern und die Metakognitionsforschung werden hinsichtlich ihres Beitrags zu einer handlungswirksameren Lehrerbildung befragt.

Vor 15 Jahren erschien der für schweizerische Verhältnisse fast legendär anmutende Bericht "Lehrerbildung von morgen".² Niemand, der sich seither mit den Grundlagen, Strukturen und Inhalten der Lehrerbildung beschäftigt hat, ist an diesem für unsere föderalistische Schullandschaft aussergewöhnlichen Dokument vorbeigekommen. Ich glaube, dass der wesentliche Grund für den Erfolg des LEMO-Berichtes darin lag, dass er die Strukturfrage (seminaristische vs maturitätsbezogene Lehrerbildung) offen gelassen und sich dafür mit den Inhalten und Zielen, dem *Curriculum der Lehrerbildung*, beschäftigt hat. Die Kommission hat dies mit bemerkenswerter Konkretheit getan: Sie entwickelte *Modellpensen* und machte *bis ins Detail gehende Empfehlungen zur Didaktik der Lehrerbildung*, insbesondere zur Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge.

Dabei liess sich die LEMO-Kommission von einem zentralen curricularen Zielgedanken leiten: demjenigen der *Professionalisierung* des Lehrhandelns durch die Orientierung der Ausbildung an den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie an der beruflichen Praxis. *Wissenschaftsorientierung* im Theorieunterricht und *klinisches Prinzip* im Praxisbezug waren die wichtigsten curricular-didaktischen Leitplanken des Berichts.

LEMO hat vielfältige Folgen gehabt.³ Viele Schweizer Kantone haben in ihren Lehrerbildungsreformen der letzten zwanzig Jahre Anregungen des Berichtes umgesetzt oder benützten ihn als Legitimationsgrundlage für Lehrplanrevisionen, Strukturanpassungen oder auch nur für die Verlängerung ihrer Lehrerbildung auf fünf Jahre. Als eine bezüglich der Inhalte der Lehrerbildung

¹ Marianne Reusser-Weyeneth danke ich für viele wertvolle Diskussionshinweise.

² Müller (Hrsg.)(1975) Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission. Hitzkirch: Comenius.

³ Vgl. die Spezialnummer "10 Jahre LEMO" der Beiträge zur Lehrerbildung 1/1985.

besonders wichtige Wirkung des Berichtes betrachte ich die Einführung bzw. die Verstärkung der *Fachdidaktiken* in vielen Lehrerbildungen und das damit verbundene Nachdenken über die Beziehungen zwischen Didaktik und Fachbildung - und im Gefolge davon, heute, über die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiklehrer. Schliesslich ist auch die *Seminarlehrausbildung* an der Universität Bern zu erwähnen, welche von Aebli, einem Mitgestalter von LEMO, fast gleichzeitig mit der Ausarbeitung des Berichts aufgebaut wurde.

Durch seine ausformulierten Ansprüche an Inhalte und Formen einer professionell gestalteten Lehrerbildung hat der LEMO-Bericht vielerorts zu einem erweiterten Verständnis und zu einer integrierten Sicht der pädagogisch-didaktischen Fächer in der Lehrerbildung beigetragen. Ich würde sagen, dass durch den LEMO-Bericht insgesamt die Rahmenbedingungen der Lehrerbildung an vielen Schulen erheblich besser geworden sind. Insbesondere sind in den letzten 15 Jahren an vielen Lehrerbildungsstätten die erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fächer pensenmässig ausgebaut worden und die Beziehungen sowohl zwischen den Theoriefächern als auch zwischen Theorieunterricht und Lehrpraktika durchlässiger geworden.

Trotzdem! Wenn ich mir die eigenen Erfahrungen in der Lehrerbildung vergegenwärtige oder versuche, mir im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen ein Bild von der Qualität und Wirkung unseres erziehungswissenschaftlichen Unterrichts zu machen, werde ich das Gefühl nicht los, dass wir noch recht weit davon entfernt sind, ein Optimum an *Verhaltenswirksamkeit* erreicht zu haben. Ich meine, dass der *erziehungswissenschaftliche und didaktische Theorieunterricht*, obwohl ihm die einschlägigen Themen der Pädagogischen Psychologie und Didaktik zugrunde liegen, zum Lernen des angehenden Lehrers zu wenig beiträgt, indem er nur geringe Verhaltenswirkungen zeitigt und - trotz aufwendiger organisatorischer Verzahnung mit der Praxis - oft nicht zur gewünschten, nachhaltigen Verbindung von Reflexion und Handeln, von Theorie und Praxis, und vor allem nicht zu jener *reflexiven, theoretisierenden Haltung gegenüber dem eigenen Tun und den im Unterricht ablaufenden Prozessen* führt, von der ich meine, dass ihre Förderung zu den wichtigsten Zielen der Lehrerbildung gehört.

Bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lehrerbildung treten oft dieselben Probleme auf bzw. werden die gleichen *didaktischen Fehler* gemacht wie im begriffsbildenden Unterricht unserer Schulen generell. Ich denke zum einen an das Problem des *phänomenal unverwurzelten, mit keinen Primärerfahrungen verknüpften, genetisch verkürzten Begriffsaufbaus*, d.h. in der Lehrerbildung werden psychologische, pädagogische und didaktische Begriffe vielfach kaum mit den sie hervorbringenden Phänomenen und mit den Tätigkeiten, auf die sie sich beziehen, verknüpft. Zum andern denke ich an das Problem, dass *erziehungswissenschaftliche Begriffe nach ihrer Einführung kaum durchgearbeitet werden und ihre Anwendung in Theorie-Praxis-Bezügen zu wenig systematisch und unter zu wenig kompetenter Supervision geübt und gestützt wird*. D.h. unser eigenes schlechtes didaktisches Handwerk als Lehrerbildner ist für viele Schwierigkeiten mitverantwortlich, die wir unter dem Stichwort der mangelnden Verhaltenswirksamkeit beklagen.

Es ist zudem eine Erfahrungstatsache und in der Literatur gut belegt, dass Lehrkräfte die im erziehungswissenschaftlichen Unterricht gewonnenen und schulmässig abgeprüften Kenntnisse in ihrem Berufsfeld nicht nur häufig nicht anzuwenden vermögen, sondern ihr berufsbezogenes theoretisches Wissen nach der Ausbildung relativ rasch vergessen ("Praxisschock"; Dann, Müller-Fohrbrod & Cloetta 1981). Schlimmer noch: Viele Lehrer entwickeln *Anti-Theorie-Reflexe gegen ihre eigenen Berufswissenschaften*. Sie lesen keine berufswissenschaftliche Fachliteratur, besuchen kaum erziehungswissenschaftliche Fortbildungskurse und halten die pädagogische und psychologisch-didaktische Forschung für unergiebig. Dafür preisen nicht wenige von ihnen, wenn sie nach einigen Jahren Praxis nach den Quellen ihrer beruflichen Kompetenz befragt werden, die gereifte und selbst erworbene Berufserfahrung (vgl. Hirsch, Ganguillet & Trier 1988). Die Gründe für diese unbefriedigende Situation, die selber auch noch genauer untersucht werden müsste, sind vielfältig, und ich kann ihnen hier nicht im einzelnen nachgehen.

Ausgehend von der mangelnden Verhaltenswirksamkeit erziehungswissenschaftlicher Theorievermittlung in der Lehrerbildung möchte ich im folgenden einige Gedanken zum *Theorieunterricht* anstellen, zu seinen *Inhalten*, seinen *Vermittlungsformen* und *-bedingungen* sowie zu dem dahinter stehenden, uns allen bekannten Problemverhältnis von *Denken und Tun, Wissen und Handeln* bzw. von *Theorie und Praxis*. Ich werde meine Aussagen im wesentlichen an zwei Forschungsfeldern orientieren, von denen ich meine, dass in ihnen ein theoretisches und praktisches Potential für die Lehrerberufsbildung steckt: Es sind dies Forschungsarbeiten über *Alltagstheorien von Lehrern* und die *Metakognitionsforschung*.

Die Frage nach der verhaltenswirksamen Vermittlung didaktischer, pädagogischer und psychologischer Theorie gehört zu den grundlegendsten Problemen einer *Didaktik der Lehrerberufsbildung* (Reusser 1982a). Entgegen einer verbreiteten Auffassung steckt in der Frage jedoch mehr als das *praktische* Problem der *Quantität* und der *Organisation* der Theorie-Praxis-Bezüge in der Lehrerberufsbildung. Die Frage der *theoretischen Bildung* des Lehrers tangiert das ganze Problemfeld der beruflichen Sozialisation: Wie wird Lehrerhandeln gesteuert? Wie erwerben Lehrende ihr handlungsleitendes professionelles Wissen und ihre berufsrelevanten Werthaltungen und Ueberzeugungen? Wie und unter welchen Bedingungen verändern und differenzieren sich diese Kognitionen? Dann stellt sich in diesem Zusammenhang auch die wichtige Frage, was überhaupt unter *Theorie* in der Lehrerbildung verstanden werden und wie sie vermittelt werden soll. Damit sind handlungs-, denk- und lernpsychologische Grundfragen nach dem Verhältnis von Wissen und Handeln bzw. nach der Veränderbarkeit habituellen Verhaltens durch Erfahrung und reflexives Problemlösen aufgeworfen.

ABHOLEN BEI DEN ALLTAGSTHEORIEN

Häufig suchen Didaktik-, Pädagogik- und Psychologielehrer in den von ihnen betreuten Lehrpraktika vergebens nach den Früchten ihres Theorieunterrichts, indem die Lehrerstudenten Be-

griffe, die behandelt wurden, allenfalls explizieren, aber nicht in ihrem unterrichtlichen Handeln anzuwenden vermögen. Und es gibt ebenso diplomierte Lehrer, die kaum je auf das in der Ausbildung vermittelte berufliche Wissen zurückzugreifen. Dagegen lassen sich gelegentlich Anfängerstudenten beobachten, die ohne vermitteltes theoretisches Wissen expertenwürdige Lektionen halten. - Wie sind diese Tatbestände zu erklären?

Unter dem Titel *Naive* oder *Subjektive Theorien* (Wahl 1979; Dann 1983, 1989; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) oder *Alltagstheorien von Lehrkräften* (Born, Kuster, Flückiger & Füglistner 1983; Füglistner 1984; Füglistner, Born, Flückiger & Kuster 1985) wurde in den letzten Jahren ein Forschungsprogramm entwickelt, das sich mit der Erfassung und Beeinflussung jener kognitiven Systeme beschäftigt, welche das Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden steuern, und welche die Begründungsbasis für die Planung, Beobachtung sowie die nachgängige Bewertung von Unterricht abgeben. So versteht Füglistner (1983) unter Alltagstheorien von Berufsschullehrern "jene zu kognitiven Strukturen verbundenen Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns bezieht" (6). In der Meinung einer Reihe von Autoren: *Alltagstheorien oder Subjektive Theorien von Lehrern sind lebensgeschichtlich erworbene, mehr oder weniger bewusstseinsfähige, relativ stabile, aber im Prinzip veränderbare, handlungsleitende kognitive Strukturen.*

Was lässt sich hinsichtlich der oben skizzierten Phänomene aus dem Forschungsansatz der Subjektiven Theorien sagen?

Wenn in der Lehrerbildung theoretisches, berufsbezogenes Wissen vermittelt wird, dann wird dieses häufig weder zum mitgebrachten Alltagswissen in Beziehung gesetzt noch durch Praxisanleitung und Einübung zu verhaltenssteuernden Wissensbeständen umgeformt. In der formalen Ausbildung zum Lehrer wird zwar durchaus didaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen erworben - und dieses bewährt sich durchaus auch in Schulprüfungen -, aber es wird im alltäglichen, auf Automatismen und Routinen angewiesenen unterrichtlichen Planen, Handeln, Analysieren und Bewerten unter Zeit- und Komplexitätsdruck nicht verwendet. An seine Stelle treten als handlungsleitende Kognitionen mehr oder weniger explizierbare, durch die eigene Lerngeschichte geformte Handlungs- und Bewertungsroutinen, die gegen Veränderung durch eine vom Handeln isolierte (auf blosser theoretischer Einsicht beruhender) Begriffsbildung im Pädagogik-, Psychologie und Didaktikunterricht relativ resistent sind. "Naturtalente" unter Lehrer-Anfängern wären demnach solche Studenten, welche aus ihrer eigenen Erfahrung als Kinder, Geschwister, Jugendgruppenleiter und Schüler (von guten Lehrern?) ein Repertoire von tauglichen Lehrerroutinen und Interaktionsformen in die Ausbildung mitbringen.⁴

Ein ernsthaftes Problem der Lehrerberufsbildung ist somit das Auseinanderklaffen bzw. die fehlende Integration oder Konsistenz von mitgebrachtem,

⁴ Dies ist nicht weiter verwunderlich, stellen doch die Grundformen des schulischen Lernens und Interagierens ebenso die Kulturformen des Lehrens und Lernens sowie des Miteinanderumgehens im Alltag dar (z.B. Erzählen, Erklären, Vorzeigen, Beobachten, Planen, Zuhören).

handlungswirksamen Alltagswissen und von zu erwerbendem, mit diesem Alltagswissen nicht unbedingt in Einklang stehendem professionellem Wissen. Darauf weisen auch empirische Untersuchungen hin.

Dann et al. (1987; zit. aus Dann 1989) konnten in einer Studie zum Thema "Aggression in der Schule" zeigen, dass die *Konsistenz* zwischen Subjektiver Theorie und Handeln bei erfolgreichen Lehrkräften deutlich grösser war als bei weniger erfolgreichen. Lehrkräfte, die mit Konfliktsituationen besser zurechtkamen, handelten in grösserer Übereinstimmung mit ihrer Subjektiven Theorie; sie wichen weniger davon ab, waren weniger sprunghaft in ihren Massnahmen und damit für die Schüler besser vorhersehbar. In dieses Bild der Studie passte auch, dass sich die erfolgreichen Lehrer ihrer Handlungsziele in der aktuellen Störungssituation klarer bewusst waren, Denken und Tun, Wissen und Handeln also besser in Einklang zu stehen scheinen, als bei ihren weniger erfolgreichen, sprunghaft und wenig planvoll vorgehenden Kollegen.

Was folgt aus diesen Befunden und Ueberlegungen für den Theorieunterricht in der Lehrerbildung? Füglistler (1984) und seine Gruppe haben in ihrer Forschungsarbeit über Alltagstheorien didaktische Elemente entwickelt und Konsequenzen für den theoretischen Unterricht gezogen (Born et al. 1983). Sie nennen ihr *didaktisches Prinzip "Abholen und Sich-Hinbegeben"* (Born et al. 1983) - mit den Stationen *sich hinbegeben, aufgreifen, anknüpfen, weiterführen* und *verwurzeln* (vgl. Füglistler 1984, 12ff). *Abholen* bedeutet dabei, dass bei einem Thema oder in einer Lern- oder Problemsituation der Wissensstand des Lerners erhoben und daran angeknüpft wird, um diesen "von seinem Wissensstand zum Lernziel zu führen" (Born et al. 1983, 241). Auf diese Weise - die Autoren haben mehrere konkrete "didaktische Modelle" entwickelt (a.a.O., 246ff) - wird bewusst dem Problem begegnet, dass das in der Ausbildung vermittelte berufliche Wissen nur dann handlungswirksam bzw. zur pädagogisch-didaktischen Handlungssteuerung herangezogen wird, wenn es vorgängig im vorhandenen Bestand an relevanten subjektiven Wissensstrukturen und Erfahrungen - eben den pädagogischen Alltagstheorien - verankert worden ist.

Dann (1989) kommt zu ähnlichen didaktischen Folgerungen, wenn er im Blick auf die Veränderung bzw. Verbesserung des Lehrerverhaltens sinngemäss folgende drei Prinzipien vorschlägt: (1) Die Aktivierung bzw. Rekonstruktion problem- oder situationsrelevanter Subjektiver Theorien; (2) deren Konfrontation mit neuem, effektiverem Wissen sowie (3) die Einübung bzw. Anwendung des neuen oder transformierten Wissens in relevanten Handlungskontexten.

Es stellt sich die Frage, ob sich das Prinzip des *Abholens* nicht mit einer Art psychologisch-didaktischer Formalstufe gleichsetzen und die Auffassung vertreten liesse, eine *Unterrichtsphase des Abholens* sei im Didaktik- und Pädagogikunterricht dem eigentlichen Begriffsaufbau im Sinne der Erhebung von Alltagstheorien jeweils vorzuschalten. Weder Dann noch Füglistler et al. setzen ihre mehr didaktischen Konzepte zu einer umfassenderen Theorie des Unterrichts in Beziehung. Dennoch scheint mir klar, dass *Abholen* in jedem Fall mehr bedeutet als ein dem "eigentlichen" Akt der Begriffsbildung "vorgeschaltetes" Erheben von Vorbegriffen. Das wird etwa daran deutlich, dass die Auffassung von Füglistler et al. auch eine "ethische Einstellung gegenüber dem Lerner als einem handelnden, mitverantwortlichen Partner in einem Lehr- und

Lernprozess" (Born et al. 1983, 244; Füglistner 1983) beinhaltet. Das Prinzip des Abholens wird so zu einer sowohl kognitionspsychologisch als auch ethisch (d.h. von einer Anthropologie des Lernalters her) begründeten, den Begriffsbildungsprozess als Ganzes⁵ umfassenden didaktischen Dimension erwachsenengerechten, an autonome und reflexive Lerner gerichteten Lehrens.

Neben den wichtigen Impulsen, welche die Erforschung Subjektiver Theorien im Hinblick auf die Verbesserung einer handlungstauglichen theoretischen Bildung des Lehrers zu liefern vermag, gibt es m.E. auch *Grenzen* dieses Konzeptes und damit einer Didaktik des Abholens in der Berufsbildung des Lehrers. Dazu drei Bemerkungen:

Einmal gilt es die keineswegs triviale Schwierigkeit zu bedenken, an handlungsleitende Kognitionen heranzukommen (vgl. Nisbett & Wilson 1977). Für welche Fälle verbal geäußelter Handlungs begründungen und in der Selbstkonfrontation mit eigenem Unterricht formulierter "Theorien" kann beansprucht werden, dass es sich tatsächlich um handlungsleitende Kognitionen und nicht bloss um retrospektive Rechtfertigungen, Idealisierungen oder Rationalisierungen handelt? Das eigene Geprägtsein als Erzogene und als Lerner lässt sich weder mit einfachen didaktischen Techniken leicht bewusst machen, noch lassen sich tiefsitzende Verhaltensstrukturen ohne weiteres transformieren. Wer als Lehrerbildner die Alltagstheorien seiner Studierenden ernst nimmt, wird deshalb auch die Lernprozesse - und damit die Theorieverarbeitungsprozesse - betonen müssen, welche die Lehrergrundausbildung nicht zu leisten vermag, und welche deshalb der Lehrerfortbildung und vor allem der lebenslangen, berufsbegleitenden Reflexion der eigenen Lehrpraxis überantwortet werden müssen.

Als zweites stellt sich mir eine Frage der Begrifflichkeit (oder ist es bloss eine solche der Benennung?): Ist es sinnvoll, berufsbezogenes Wissen von Lehrern *generell* als *Alltags-Theorie* zu bezeichnen bzw. die Lehrerbildung bloss als *Weiterentwicklung Subjektiver Theorien* aufzufassen, unter Berufung auf die (berechtigte) Forderung, das Berufswissen müsse zur *handlungsleitenden Theorie des beruflichen Alltags* werden? - Ich meine, Lehrerbildung müsse immer auch *Verändern* und *Hinführen auf Neues*, dies im Bewusstsein, dass das *professionelle Wissen* des Lehrers (als *gelebtes und explizierbares* pädagogisches und psychologisch-didaktisches Handlungs-, Reflexions- und Bewertungswissen) in wesentlichen Teilen nicht von Anfang an (implizit, quasi naiv) vorhanden ist, sondern allererst *aufgebaut* werden muss. Dies ändert nichts daran, dass man die Alltagstheorien von Lehrerstudenten als Ankerpunkte des Theorieunterrichts ernst nehmen muss - auch wenn, oder gerade *weil* Alltagstheorien oftmals unangemessene handlungsleitende Kognitionen darstellen. ⁶

⁵ Gemeint ist eine reflexive Dimension, die den didaktischen Prozess von der Problemerkennung über den Begriffs- und Handlungsaufbau bis zur einübenden Anwendung durchdringt.

⁶ Vgl. demgegenüber Füglistners optimistischere Sicht, nach welcher "Alltagstheorien keineswegs untaugliche, primitive Theorien (sind), die man beiseite schaffen und durch besseres er-

Lehrerbildung soll immer wieder Schritte des Abholens im Sinne der Bewusstmachung Subjektiver Theorien vollziehen und auf die Verankerung von vermittelten Einsichten im gelebten Verhaltensrepertoire der Lehrerstudenten achten. Aber zur beruflichen Identität gehört mehr als das Bewusstsein der eigenen handlungsleitenden Kognitionen. Es gehört dazu ein professionelles Wissen, das in der Weite und im begrifflichen Anspruch - *als handlungsbegleitendes Reflexionswissen* - immer auch über die eigene Handlungskompetenz hinauszudeuten vermag.

Dies führt mich zu einer letzten Frage, welche auch von Margret Buchmann (in diesem Heft) gestellt wird. Angesichts vieler Elemente unserer schulischen Lern(un)kultur und angesichts der didaktischen Rituale, die in unseren Schulen gepflegt werden, ist nämlich zu fragen, ob es nicht auch sinnvoll, ja notwendig wäre, mit einigen Erfahrungen und Theorien zu brechen. Vielleicht lassen sich gerade grundlegende, in Schulen gemachte Erfahrungen nicht organisch, sozusagen bruchlos weiterentwickeln, sondern es bedarf des Bruches mit ihnen und somit eines Neubeginns durch das Aufzeigen von Alternativen. Abholen und weiterentwickeln implizieren Kontinuität, welche auch hemmend sein kann - hemmend hinsichtlich des bewussten Aufbaus von Spannungen zwischen Bestehendem und Neuem, aber auch im Sinne der Verhinderung notwendiger Brüche und Konflikte, weil es die organische Weiterentwicklung sucht, wo ein Neuanfang vielleicht unabdingbar wäre.

Das Thema "Alltagstheorien von Lehrern" berührt das Verhältnis von Theorie und Praxis in zentraler Weise, geht es doch um die fundamentale intrapsychische Beziehung zwischen Denken und Tun, zwischen eigenem Geprägtsein als Lernendem und Handelndem und der Möglichkeit, durch reflexive Theorieaneignung sowie durch Einübung neuer Verhaltensmuster sein Lehr- und Interaktionsverhalten zu verbessern. - Die Metakognitionsforschung zielt in eine ähnliche Richtung; von ihrem Beitrag zu einer handlungswirksamen theoretischen Bildung des Lehrers ist im folgenden Kapitel die Rede.

DAS LERNEN UND DENKEN VON SCHÜLERN VERSTEHEN LERNEN

Lehrerinnen und Lehrer sollen Experten des Lernens und Problemlösens werden. Wenn von Lehrenden als wichtige *pädagogische* Qualifikation die Fähigkeit gefordert wird, sich in den Schüler *einfühlen* oder *hineinversetzen* zu können, so muss dies in ganz besonderem Masse für sein *Lernen und Denken* gelten. Nur wer die Fähigkeit erwirbt, *Lernprozesse aus der Perspektive des Schülers zu betrachten*, ist in der Lage, davon ausgehend auch sein didaktisches Handeln zu planen. Ich erachte es als eines der wichtigsten Ziele der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie, dass Lehrende durch ihre Aus- und Fortbildung die Grundfunktionen des Lernens, Denkens und Problemlösens gründ-

setzen müsste. Ganz im Gegenteil, sie sind die im Alltag tauglichen und vom Handelnden bezogenen Theorien"(1984,6).

lich verstehen lernen und damit zu *Experten* in der Beobachtung, Auslösung und begleitenden Steuerung dieser Prozesse bei ihren Schülern werden.

Nach meiner Erfahrung wissen aber auch erfahrene Lehrkräfte häufig nur *wenig - viel zu wenig* - über die bei ihren Schülern ablaufenden kognitiven Prozesse. Als Erwachsene haben sie Prozesse (die ihnen teilweise einmal durchaus bewusst waren) wie das sinnverstehende Lesen eines Textes, das Verstehen eines Bildes, das Lösen einer Textrechnung und viele inhaltliche Verstehensprozesse der Aneignung von Sachinhalten längst automatisiert und "vergessen". Dadurch sind sie nicht mehr in der Lage, die subtilen Probleme und Fehlverständnisse ihrer Schüler, die Vor- und Zwischenstufen ihrer Verstehens- und Problemlöseprozesse zu erkennen bzw. diese in ihre lernfunktionalen Bestandstücke zu zerlegen. Kurz, es fehlt ihnen der geschulte Blick für die Makro- und Mikrostrukturen des individuellen Lernens und Problemlösens. Vor allem für schwächere Schüler, die bei fast jedem Stoff teils erhebliche Lernschwierigkeiten haben, und für Anfänger, die die *verständnisvolle* Hilfe des Lehrers so dringend brauchen, ist dies ein gravierendes Handicap.

Bis vor etwa zwanzig Jahren hat die Lern- und Denkpsychologie zu den *inhaltlichen* Prozessen des Lernens und Problemlösens nur wenig zu sagen gehabt. Kognitive Prozesse wurden mit Hilfe von relativ allgemeinen Prinzipien und Mechanismen beschrieben. Seit jedoch die *Wissenspsychologie* (vgl. Aebli 1980/1981), vor allem in Verbindung mit der *Kognitiven Wissenschaft* (Cognitive Science; Gardner 1985), in den siebziger und achtziger Jahren zur Blüte gelangt ist, hat sich das Bild gerade mit Bezug auf die höheren kognitiven Prozesse grundlegend geändert: Inhaltliche Wissens- und Denkprozesse bei Novizen und Experten, die kognitive Simulation von Verstehens- und Problemlöseprozessen mit Hilfe des Computers, das Nachdenken über das eigene Denken, Wissen und Lernenlernen, über die eigene Motivation, über sich selbst und die damit zusammenhängenden Fragen der Identität - sie alle sind als Themen der Kognitiven Psychologie heute ebenso aktuell wie die Rückkehr von Introspektion, Reflexion und Lautem Denken als wichtigen methodischen Instrumenten der Phänomenbeschreibung und Theoriebildung.

Für das *Curriculum der Lehrerbildung* sind vor allem zwei Strömungen in der gegenwärtigen Kognitiven Psychologie vielversprechend: Die *Metakognitionsforschung*, welche das traditionsreiche Thema der *formalen Bildung* in die pädagogisch-didaktische Diskussion zurückgebracht hat, und die *Experten-Novizen-Forschung*, welche dazu beigetragen hat, bereichsspezifische Wissensprozesse, z.B. solche des Verstehens von Texten, von physikalischen Sachverhalten oder des Lösens mathematischer Textaufgaben, genauer zu verstehen. Ich kann hier aus Raumgründen nur auf die Metakognitionsforschung eingehen.

Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. Metakognition meint dasjenige Wissen und Können eines Menschen, das sich auf das eigene Gedächtnis, das eigene Lernen und Problemlösen bezieht (vgl. Weinert & Kluwe 1984 für einen Ueberblick). Das Kernproblem der von Flavell um 1970 inspirierten und unterdessen zu einem der grössten Forschungsprogramme der Psychologie gewordenen *Metakognitionsforschung* lässt sich in einer Formulierung von

Weinert (1989) in die Frage fassen: "*Lernen wir besser, wenn wir wissen, wie wir besser lernen?*" Etwas spezifischer ausgedrückt: Inwieweit ist es möglich, durch den Erwerb von *psychologischem Wissen* über das *Gedächtnis* und die *Prozesse des Lernens und Problemlösens* (sog. *deklarativem* metakognitivem Wissen) und durch den Erwerb eines entsprechenden *Strategieinventars* von Einprägungs-, Planungs-, Ueberwachungs-, Korrektur-, Diagnose- und Bewertungsfertigkeiten (sog. *prozeduralem* metakognitivem Wissen), die allgemeine Lernkompetenz und die Lern- und Verstehensleistungen in konkreten Realitätsbereichen effektiv und dauerhaft positiv zu beeinflussen?⁷

Die pädagogisch-didaktischen Implikationen der Metakognitionsforschung sind offensichtlich: Es geht darum, den Lernenden *so weit wie möglich* zu einem Experten seines eigenen Lernens, Verstehens und Problemlösens und damit zu einem *autonomen Lerner* zu machen, der sein Lernen und Verstehen kompetent und selbständig organisiert, steuert, überwacht und prüft. Was die Metakognitionsforschung für Lehrende und Lernende gleichermaßen interessant macht ist, dass sie die Probleme des Lernens, des Problemlösens und des Gedächtnisses in der handlungsnahen Begrifflichkeit *des Lernens von Strategien* beschreibt und Hinweise zu geben vermag, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Lernstrategien erworben bzw. beim Lernenden bereits vorhandene Strategien verbessert werden können.

Allerdings: Bei allen teils beachtlichen Erfolgen, die die Metakognitionsforschung verzeichnen kann, sollten zwei fundamentale Punkte beachtet werden. Erstens: Lernen lernt man nicht über Nacht, und auch ein Experte wird man nicht von heute auf morgen. Die Ausbildung sowohl allgemeiner als auch spezifischer Lernstrategien und Problemlösefähigkeiten ist eine Aufgabe *der ganzen Schulzeit*. Kurzfristige Trainings bringen höchstens kurzzeitige, hochspezifische, kaum generalisierbare und meist instabile Effekte.⁸ Zweitens: Metakognitive Strategien sind nur dann dauerhaft wirksam, wenn sie in *enger Verbindung mit bereichsspezifischem Wissen oder Sachwissen (also den Schulfächern)* gelehrt werden. Das heisst, *es gibt kein effektives Lernenlernen ausserhalb der Vermittlung fachlicher Inhalte*. Zwar gibt es relativ viele allgemeine Strategien des Planens, der Fehlerdiagnose, des Ueberwachens und Bewertens von Verstehensprozessen, die recht leicht lernbar und auch recht breit nutzbar sind. Dies allein ist ermutigend und für den Unterricht bereits sehr wichtig.⁹

⁷ Mit der Metakognitionsforschung ist die alte Frage der *formalen Bildung*, des Lernenlernens und Denkenlernens erstmals *empirisch* gestellt worden (vgl. Reusser 1989, 144ff).

⁸ Darum nützen auch die verbreiteten Blockkurse zur *Lerntechnik*, die von Mittel- und Berufsschülern immer wieder verlangt werden, praktisch nichts, und ebenso verhält es sich mit sogenannten Intelligenztrainings oder dem Training des logischen Denkens.

⁹ Allein schon wegen diesen eher allgemeinen Lernstrategien lohnt sich vermutlich der Aufbau eines bescheidenen metakognitiven Wissens- und Fertigkeiten-Repertoires bereits beim Primarschüler. Zumindest kann die wichtige Idee der *Selbststeuerung* beim Lernen durch diese Strategien deutlich gemacht werden.

Aber diese relativ allgemeinen, bereichsunspezifischen Strategien eignen sich nicht zur Bewältigung *inhaltlich anspruchsvoller Aufgaben*.¹⁰ Hier braucht es *Fachwissen, bereichsspezifisches Wissen*. Ohne solides Fachwissen gibt es keine Expertise und kein effektives Problemlösen. Man ist deshalb in den letzten Jahren dazu übergegangen, Strategien der Selbststeuerung des Lernens und Problemlösens nur noch *integriert zu vermitteln*, d.h. eingebettet in die Vermittlung bestimmter fachlicher Realitätsbereiche wie Textverstehen, Physikaufgaben lösen, Mathematiklernen usw. Dass sich mit dieser Methode die *bereichsspezifischen* metakognitiven Kompetenzen wirksam verbessern lassen, scheint schon jetzt klar. Wieweit sich aber *generell nutzbare und transferierbare Strategiegewinne* erzielen lassen, bleibt immer noch offen.

Nun stellt sich natürlich die Frage, was wir von all dem in der Lehrerbildung und allenfalls in der Schule brauchen können. Lassen sich in der Schule und in der Lehrerbildung Grundfertigkeiten des selbstgesteuerten oder autonomen Lernens erwerben? Auch wenn uns die Metakognitionsforschung und die damit verbundene Wissenspsychologie keine einfachen Verfahren für einen anstrengungslosen Wissenserwerb und auch keine Rezepte für eine generelle Steigerung der Lern- und Denkfähigkeit liefern¹¹, lohnt es sich als Lehrerbildner, die Metakognitionsforschung zu verfolgen.

Mittlerweile existieren bereits mehrere *pädagogisch-didaktische Vermittlungskonzepte* für metakognitive Strategien und Inhalte, die sich auch im Unterricht anwenden lassen, und die dem Ziel des *autonomen Lernens* dienen. Praktisch haben alle diese Konzepte mit Selbstreflexion, Introspektion, Lautem Denken oder Verbalisieren zu tun, und einige von ihnen mit dem Einüben von Strategien.¹² Darunter finden sich einerseits *relativ allgemeine* Strategien der Selbststeuerung, des selbständigen Anpackens einer Aufgabe, des Planens einer Handlung oder einer Problemlösung, der Verstehensprüfung, der Informationsbeschaffung, des Übens, des Auswendiglernens, der Prüfungsvorbereitung und andererseits mehr *spezifische Strategien* des Verstehens einer Geschichte, des Lösen einer mathematischen Textaufgabe, des Zusammenfassens eines Textes, des Protokollierens eines Vortrages. Für all diese Strategien gilt jedoch der Grundsatz, dass der Lehrer sie nicht effektiv vermitteln kann, wenn er sie nicht selber als flexible Routinen beherrscht, ihren Aufbau und ihre Auslöse- bzw.

¹⁰ In einer die Forschungslage treffend zusammenfassenden Formulierung von Siegler (Weinert 1989): *Je allgemeiner eine Strategie nutzbar ist, umso weniger leistet sie bei der Lösung/Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben in einem inhaltsreichen Gebiet.*

¹¹ Die Metakognitionsforschung hat im Gegenteil und erstmals mit *empirischen Mitteln* zeigen können, weshalb es keine einfache Lernfähigkeit und kein einheitliches Training des Lernenlernens gibt.

¹² Eines der interessantesten Konzepte ist das *reziproke Lehren* (reciprocal teaching). Es handelt sich um ein strukturiertes Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler abwechselungsweise die Lehrerrolle übernehmen und so den aktiven strategischen Umgang mit Sachtexten lernen und üben (vgl. Aeschbacher 1989).

Anwendungsbedingungen kennt. Ein didaktischer Weg, um die ins "Kognitive Unbewusste" abgesunkenen Strukturen von längst erworbenen Strategien *für den Lehrer* sichtbar zu machen, ist die *kognitive Selbsterfahrung als Lautes Denken oder als Introspektion*. Beck, Borner & Aebli (1986) haben die kognitive Selbsterfahrung oder *kognitive Empathie* zum Gegenstand einer Studie gemacht, die einer alten Formel der Psychologie folgt: Von der Selbsterfahrung und reflektierten Selbstbeobachtung zur Beobachtung und zum Verstehen fremden kognitiven Verhaltens.¹³

In der *Interventionsstudie* liessen die Autoren Lehrer als Versuchspersonen mathematische Textaufgaben laut denkend lösen, und zwar ähnliche Aufgaben, wie sie auch von Schülern gelöst wurden. Die auf Video aufgenommenen Laut-Denk-Protokolle wurden anschliessend den Lehrern mit der Aufforderung vorgespielt, sie zu kommentieren. Dabei half der Versuchsleiter, die gemachten Beobachtungen begrifflich zu fassen und zu systematisieren. Nach dieser doppelten Selbsterfahrungsgelegenheit (Introspektion / Lautes Denken und Selbstkonfrontation) prüften die Autoren den Erfolg der Intervention, indem sie den Versuchspersonen einen Videofilm, der einen Schüler beim Lösen einer Textaufgabe zeigte, zur Beobachtung und Deutung vorspielten. Dann wurden die Beobachtungsprotokolle analysiert. Im Verhältnis zu einer Kontrollgruppe von Lehrern, denen ein Stück Problemlösewissen in Referatsform dargeboten wurde, zeigte sich für die Lehrer der Versuchsgruppe, dass diese das Problemlöseverhalten ihres Video-Schülers insgesamt in differenzierteren Begriffen zu analysieren vermochten.

Kognitive Selbsterfahrung als didaktisches Verfahren in der Lehrerbildung dient nicht nur der Sensibilisierung für eigenes und fremdes Problemlöseverhalten, sondern auch der Vermittlung von psychologischem Wissen über das Lernen und Problemlösen. Das ist *mehr als die bloss gründliche theoretische Aneignung von psychologischer Theorie*. Mit den eingangs erwähnten Verfahren des Anknüpfens an die Alltagstheorien von Lernenden verbindet die Kognitive Selbsterfahrung, dass auch hier Vorwissen und habituelle Elemente beim Lernenden aktiviert, im Selbstkonfrontationsgespräch weiterentwickelt und auf den Begriff gebracht werden.

EINIGE SCHLUSSFOLGERUNGEN

1. Es genügt in der Lehrerbildung nicht, sich erziehungswissenschaftliche und didaktische Erkenntnisse bloss theoretisch - wie gründlich und kritisch auch immer - anzueignen. Das Anknüpfen im Theorieunterricht an Alltagstheorien sowie die exemplarische kognitive Selbsterfahrung von Grundprozessen stellen Methoden der Vermittlung psychologisch-didaktischer Theorie dar, die angehenden Lehrerinnen und Lehrern helfen können, ihr berufstheoretisches Fachwissen ins eigene Verhalten zu integrieren und mit ihrem beruflichen Handeln in Übereinstimmung zu bringen.

¹³ "Damit der Lehrer die Problemlöseprozesse eines Schülers versteht, muss er sich beobachtend in den Schüler einfühlen können ... Er muss sich in das Problemlösen des Schülers "eindenken". Dieses Mitvollziehen der kognitiven Prozesse und der metakognitiven Verfahren ... die der Schüler vollzieht, bezeichnen wir als *kognitive Empathie*"(306).

2. Die psychologischen Grundprozesse des Lernens, Denkens, Wissens und Problemlösens gehören zum curricularen Kern jeder Lehrerausbildung. Deshalb sollte der Lehrer zu ihnen ein *theoretisches*, d.h. ein *reflektierendes Verhältnis* entwickeln. Die Ausbildung der Lehrer sollte sich - als didaktisch-erziehungswissenschaftliche *und* als fachbezogene Ausbildung - gründlich mit diesen Prozessen beschäftigen. Dazu gehört, dass der angehende Lehrer - wie dies Aebli (1987) für jeden Lerner empfiehlt - neben dem Kennenlernen und der Fortentwicklung der Prozesse des eigenen Lernens eine klare Vorstellung davon erwirbt, wie Lernprozesse *idealerweise* ablaufen. Da es *den* idealen Lernprozess nicht gibt, ist die Kooperation mit den Fachdidaktiken, welche sich mit den *fachspezifischen* Grundprozessen des Lernens beschäftigen, unerlässlich.

3. Wir möchten in unseren Schulen Kinder zu selbständigen Lernern und aufgeklärten Denkern erziehen. Wenn es uns mit einer Kultur des *autonomen Lernens und Problemlösens* ernst ist, so müssen wir diese auch schon als *didaktische Kultur in der Lehrerbildung* pflegen. Dies rechtfertigt aber weder die in den letzten Jahren systematisch betriebene Abwertung des Lernziels *Wissen*, noch bedeutet es die Abdankung der *Lehrerrolle*.¹⁴ Im Gegenteil: Wer die Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre zum Lernenlernen (Metakognition) und zum Wissen von fortgeschrittenen Lernenden bzw. Experten ernst nimmt, bemerkt nicht nur die *fundamentale Bedeutung des Wissens als der wichtigsten Bedingung für die Problemlösefähigkeit in jedem anspruchsvollen Gebiet*; er wird sich auch der nach wie vor zentralen Rolle bewusst werden, die dem Lehrer bzw. der Lehrerin bei der *Anleitung zum Wissen und Denken* zukommt.

4. *Gute Praxis ist immer reflektierte Praxis, und Reflexion heisst Theoretisieren*. Worauf es im Theorieunterricht der Lehrergrundausbildung also vor allem ankommen sollte, ist die Pflege und Verwurzelung einer *Reflexionspraxis* gegenüber dem eigenen beruflichen Denken und Handeln; man könnte auch sagen, *einer Haltung des Theoretisierens* und des *Verstehenwollens*.¹⁵

¹⁴ Leider gibt es um die Kultur des autonomen Lernens viele Missverständnisse. So unter anderem in der verbreiteten Auffassung, dass in ihr die Lehrerin oder der Lehrer als prägende, strukturierende und steuernde Instanz immer stärker in den Hintergrund trete. Ich vermute diesen Geist etwa dort am Werk, wo Schüler und Lehrerstudenten fast nur noch in Gruppen arbeiten, wo der Stoff aus Büchern erarbeitet wird, wo im Klassenunterricht nur fragend-entwickelnd-diskutierend (etwa im Sinne des Negativbildes von Grell) vorgegangen wird, und wo der Lehrer bloss noch in der Rolle des Supervisors und Lernberaters auftritt.

¹⁵ Trier (in diesem Heft) spricht von einem *Habitus der Reflexionspraxis des Lehrers über sein eigenes Handeln und seine Wirkungen*. - Und der Didaktiker Paul Heimann schrieb einmal mit Bezug auf die didaktische Ausbildung von Lehrern: "Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren" (zit. aus Reusser 1982a).

5. Sollen die hier genannten Ziele verwirklicht werden, müssten allerdings auch die *Rahmenbedingungen* eine Verbesserung erfahren.¹⁶ Ich denke hier vor allem an zwei Dinge: Erstens an die Bereitstellung *substantieller* Aus- und Fortbildungsangebote nicht nur für Allgemeindidaktiker, Pädagogik- und Psychologielehrer, sondern auch für Fachdidaktiker und Praxislehrer. Ein Teil (aber nur ein Teil) dieser Aus- und Fortbildung müsste seminarintern erfolgen, um ein gegenseitiges "Abholen" unter Kollegen zu ermöglichen sowie der *Zersplitterung der Theorieverständnisse*, wie sie vor allem in den Fachdidaktiken an einigen Lehrerbildungsinstitutionen (sehr zum Schaden der Lehrerstuden-ten) praktiziert wird, entgegenzuwirken. Zweitens müssten vielerorts die Pensenstrukturen der Seminarlehrer verändert werden, so dass diese ihre Aufgaben als Theorielehrer mit Praxisbegleitung wahrnehmen können.¹⁷

All dies setzt aber noch etwas weiteres voraus: nämlich ein *Berufsbildungskonzept*, in welchem die Theorie-Theorie- und die Theorie-Praxis-Bezüge einer Lehrerbildungsinstitution unter handlungspsychologischen Gesichtspunkten durchdacht sind (Reusser 1982b). Dazu muss man allerdings von der Idee wegkommen, dass es sich beim Problem des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung vor allem um ein *organisatorisches* Problem der Quantität und der Anordnung von Lehrpraktika handle. Theorie und Praxis, Denken und Tun, Verstehen und Danach-Handeln bilden in erster Linie eine *handlungs- und denkpsychologisch* zu begreifende Einheit.¹⁸ Von ihr verstehen wir erst allmählich, wie sie sich in reflexiven und handelnden Subjekten ausbildet, und wie sie beeinflusst werden kann. Was sich aber schon jetzt sagen lässt ist, dass die Realisierung der notwendigen Theorie-Praxis-Bezüge und damit der Lehr-Lernstrukturen an einer Lehrerbildungsinstitution den Einbezug aller Partner in den Lernprozess, also auch der Studierenden, erfordert.

Die beim angehenden Lehrer angestrebte professionelle Haltung der Reflexion wird letztlich vermutlich nur dort entstehen, wo auch die Institution selber ein theoretisches oder reflexives Verhältnis zu sich selber bzw. zu ihren Ausbildungskonzepten pflegt, und wo der Lernende in diese Reflexion einbezogen und ernst genommen wird - ernst genommen als ein reflektierendes Subjekt,

¹⁶ Vieles lässt sich in der Lehrergrundausbildung allein nicht verwirklichen, nicht weil sie zu kurz ist, sondern weil es Probleme der Berufsbildung gibt, zu deren theoretischer Aufarbeitung eine längere Praxiserfahrung notwendig ist. Die Lehrerbildung sollte deshalb grundsätzlich als eine gegliederte Einheit von Grundausbildung und (lebenslanger) Fortbildung gesehen werden.

¹⁷ Auch das gehört zur Verbesserung des Curriculums: dass ein Theorielehrer nicht mehr als 12 bis 15 Lektionen "Theorie" unterrichtet, damit er für die Praxisbezüge genügend Zeit hat.

¹⁸ Fasst man das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als ein handlungspsychologisches zwischen Denken und Tun, verliert auch die Rede von einem Graben oder Gegensatz zwischen Theorie und Praxis ihren Sinn. Jeder Handelnde, der über sein Handeln nachdenkt, besitzt eine Theorie. Es gibt keine Praxis ohne Theorie, nur verschiedene (alltags)theoretische Beschreibungen und Bewertungen derselben Praxis.

welches nicht nur Verstehen will, sondern auch die Kohärenz sucht zwischen seinem Verstehen und seinem Tun.

Literatur

- Aebli,H.(1980/1981) *Denken. Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett. Aebli,H.(1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett. Aeschbacher,U.(1989) "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. *Beiträge zur Lehrerbildung* 2,194-204. Beck,E., Borner,A. & Aebli,H.(1986) Die Funktion der kognitiven Selbsterfahrung des Lehrers für das Verstehen von Problemlöseprozessen bei Schülern. *Unterrichtswissenschaft*,3,303-317. Born,R., Kuster,H., Flückiger,V. & Füglistner,P.(1983) Teilnehmendes Lehren - mitgestaltendes Lernen. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Dann,H.-D.(1983) Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Dann,H.-D.(1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*,2,247-254. Dann,H.-D., Müller-Fohrbrod,G. & Cloetta,B.(1981) Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*,13,251-262. Dann,H.-D., Tennstädt,K.-Ch., Humpert,W. & Krause,F.(1987) Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 306-320. Füglistner,P.(1983) Unterricht als "didaktische Handlungssituation": Zur Genese und Funktion eines Arbeitsbegriffs. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Füglistner,P.(1984) Sich Hinbegeben und Abholen - von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*,1,3-18. Füglistner,P., Born,R., Flückiger,V. & Kuster,H.(1985) *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Bericht über ein Nationalfondsprojekt. Bern. Gardner, H. (1985) *The mind's new science*. New York: Basic Books. Groeben,N, Wahl,D.,Schlee,J. & Scheele,B.(1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Hirsch,G., Ganguillet,G. & Trier,U.P.(1988) *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Klafki, W. (1963) *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz. Krapp,A. & Heiland,A.(1986) Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. München/Weinheim: Urban & Schwarzenberg. Müller,F. (1975)(Hrsg.) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. Müller, F. (Professionalisierung - eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*,1,11-18. Nisbett,R. & Wilson,T. (1977) Telling more than we can know. *Psychological Review*,84,231-259. Reusser,K.(1982a) Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, Nullnummer*,4-16. Reusser, K. (1982b) Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept und Seminarlehrauftrag. *Zeitschrift für Bildungsforschung und Bildungspraxis*,3,273-288. Reusser, K. (1989) Verstehen lehren - Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerbildung*,7,131-147. Wahl,D.(1979) Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*,11,208-217. Weinert,F.E. & Kluwe,R.W.(1984)(Hrsg.) *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. Weinert,F.E.(1989) *Verstehen lernen und das eigene Lernen Verstehen*. Vortrag am Symposium "Verstehen Lehren" an der Universität Bern. Februar 1989.

UNTERRICHT FÜR DIE NEUEN ADOLESZENTEN: DIE AUSWIRKUNGEN UND DIE IMPLIKATIONEN DES SOZIALEN UND TECHNOLOGISCHEN WANDELS

Mark Phillips, State University of San Francisco, San Francisco

Ausgehend vom sozialen und technologischen Wandel, den die amerikanische Gesellschaft in den letzten 50 Jahren mitgemacht hat, wird die Frage gestellt, wie die Schule darauf reagiert habe. Das Fazit ist ernüchternd. Obwohl es in den USA z.B. über das Fernsehverhalten von Jugendlichen eine Fülle wissenschaftlicher Studien gibt, sind die Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung noch kaum gezogen worden. Mit den Begriffen Adaptation, Kompensation und kritisches Bewusstsein wird am Schluss ein persönlicher Lösungsansatz aufgezeigt.

1. SOZIALER WANDEL UND UNTERRICHTSSTIL

Die Soziologie des Unterrichts wurde in den 30er-Jahren durch Willard Waller formuliert und sein Werk lange als pädagogischer Klassiker betrachtet. Würde es heute, mehr als 50 Jahre später neu geschrieben, wäre vielleicht der Schreibstil etwas komplexer, aber in der Beschreibung des Unterrichtens ergäben sich nur minimale Veränderungen. Dabei haben wir in diesen 50 Jahren einen enormen sozialen Wandel erlebt, sowohl in politischen wie auch in religiösen Institutionen, in der Familie, im Bereich der Technologie etc. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen diesen Veränderungen einerseits und den Veränderungen im Bereich des Unterrichtens, d.h. das zunehmende Auseinanderfallen des Unterrichtsstils und der Wesensart des heutigen Schülers, ist eines der Hauptprobleme, denen wir in der gegenwärtigen Erziehung gegenüberstehen. Anders ausgedrückt: Wenn wir die Geschwindigkeit der sozialen und technologischen Veränderungen während der letzten 50 Jahre mit der Geschwindigkeit eines Challenger-Raumschiffes vergleichen, so sind die Veränderungen im Bereich des Unterrichtens vergleichbar mit der Geschwindigkeit eines veralteten Volkswagen-Modells. Diese Diskrepanz ist ein Hauptfaktor für die mangelnde Motivation unserer Schüler und der Probleme im Klassenzimmer-Management. Einige Illustrationen aus meiner eigenen Erfahrung als Erzieher sollen das Problem, das ich identifizieren möchte, verdeutlichen.

- 1.) Ich besuche das Klassenzimmer eines Englischlehrers in einer lokalen High-School. Der Lehrer gilt als einer der besten. Tatsächlich ist er ein hervorragender Referent, mit viel Wissen, Witz und Weisheit ausgestattet. Die Schüler sind normalerweise engagiert, aber viele von ihnen beginnen in ihrer Konzentration in den letzten 20 Minuten der Lektion nachzulassen. Das Unterrichtskonzept dieses Lehrers ist einfach: Unterrichten ist für ihn gleichbedeutend mit effizienter Vorlesung.
- 2.) Das zweite Beispiel: Anlässlich eines Meetings von kalifornischen Sozialkunde-Lehrern befasst man sich ausschliesslich mit dem neuen staatlichen Curriculum und seinen Richtlinien, wie mit Hilfe von Tests das Schülerwissen, welches aus der Anwendung dieser Richtlinien resultieren sollte, gemessen werden kann. Ich habe hier weder einen Workshop noch eine Präsentation erlebt, die sich entweder mit den Veränderungen im Wesen des Lerners oder mit neuen sozialpsychologischen und soziologischen Konzeptionen von Unterricht befasst hätten!

- 3.) Ein weiteres Beispiel: Ich nehme zusammen mit William Honig, dem Superintendenten des Erziehungsdepartements von Kalifornien, an einer gemeinsamen Fernseh-Show teil, bei der Probleme der gegenwärtigen Erziehung diskutiert werden. Nach einem seiner typischen Plädoyers für mehr Basiserziehung, schlage ich vor, dass das Problem weiter gefasst werden und auch beinhalten sollte, wie man die Schüler mit diesen Basiserziehungskonzepten "erreichen" will. Er scheint nur schlecht zu verstehen, worüber ich spreche und konzentriert sich beinahe ausschliesslich auf das Wissen, die Informationen und die Fähigkeiten, über welche die Lehrer verfügen sollten. Er hat grosse Schwierigkeiten zu erkennen, welches die pädagogischen Aspekte der gesellschaftlichen Probleme sind, denen wir heute gegenüberstehen. Einerseits sollte er helfen, Erziehungsprobleme zu lösen, andererseits vertritt er eine so einseitige Perspektive, welche ihrerseits möglicherweise das Grundproblem darstellt.
- 4.) Noch ein letztes Beispiel: Ich nehme an der jährlichen Konferenz der amerikanischen Vereinigung für Erziehung und Forschung teil. Ich lese das Programm durch und realisiere, dass unter den Hunderten von Präsentationen keine einzige ist, die sich mit den pädagogischen Folgen der Televisions-Revolution beschäftigt. Zusammen mit zwei Experten aus diesem Gebiet bringe ich einen Präsentationsvorschlag für das nächste Symposium ein. Er wird zurückgewiesen, weil "das Interesse an diesem Thema minimal ist".

Diese Beispiele aus der USA-Wirklichkeit unserer Tage spiegeln die Probleme wider, die ich ansprechen und diskutieren möchte. Es geht um die grossen sozialen und technologischen Veränderungen, die sowohl unsere Schüler wie auch uns Lehrer betreffen. Die Implikationen für den Unterricht sind bisher weder durch die Erzieher in den Vereinigten Staaten noch international gesehen in ausreichender Weise angesprochen worden. In meinem Kommentar beleuchte ich drei Aspekte und formuliere zuerst drei Fragen:

1. Welches sind die Veränderungen, die stattgefunden haben oder stattfinden?
2. Welche Implikation haben diese Veränderungen für uns als Lehrer?
3. Welche Veränderungen müssen wir in unserem Unterrichten vornehmen, um effizient auf diese Folgerungen und Implikationen zu reagieren?

2. BEREICHE DER VERÄNDERUNG

Die Veränderungen, die uns selbst und unsere Schüler betreffen, können auf zwei Ebenen kategorisiert werden. Erstens gibt es Veränderungen unserer Gesamtgesellschaft und zweitens daraus resultierende Veränderungen, vor allem bei Jugendlichen. Diese haben Konsequenzen für das Unterrichten. Die alles umfassende Tatsache ist, dass wir in einer Ära eines unglaublich raschen, sozialen und technologischen Wandels leben. Das ist weder neu noch besonders spektakulär und wurde ausführlich durch Alvin Toffler in seinem Buch "Der Zukunftsschock" analysiert. Während wir dieses Phänomen rational-kognitiv verstehen mögen, ist aber das, was ich als unser inneres oder organisches Verstehen bezeichne, sehr beschränkt. Ja, wir mögen "es" wissen, aber das Wissen allein bedeutet noch kein Verstehen und verkleinert die Auswirkungen nicht. Wir leben in einer Ära vieler Anachronismen, von denen der traditionelle Unterrichts- oder Klassenraum nur ein Beispiel darstellt, obgleich dies für die meisten von uns psychologisch sehr schwierig zu akzeptieren ist. Dazu kommt, dass die gesellschaftlichen Reaktionen, welche nötig wären, um wirkungsvoll auf diese Veränderungen zu reagieren, inadäquat sind. Die folgenden Beispiele sollen dies belegen:

- 1.) Wichtige Veränderungen haben im Bereich der Familie und im Rollenverständnis von Mann und Frau stattgefunden. Mein Lieblingscartoon von Jules Feiffer zeigt einen Jungen, der über die Beziehung zu seinem Vater spricht: "Als mein Vater durch die Scheidung hindurch musste", meinte er, "brachte ich ihm etwas Eiscreme, damit er sich etwas besser fühle. Als er sich entschieden hatte, dass er seinen Beruf nicht mochte, spielte ich Fussball mit ihm, damit er sich besser fühle". In weiteren Bildern beschreibt der Junge andere Formen der Hilfe gegenüber seinem Vater mit dem Schlusskommentar: "Wenn er nicht durch seine Midlife-Crisis hindurchgeht, bevor ich die Adoleszenz erreiche, werden wir beide verloren sein." Feiffer, ein aufmerksamer sozialer Beobachter, ist damit mitten im Thema. In traditionellen sozialen Institutionen, wie die der Familie, haben signifikante Veränderungen stattgefunden. Die "Ein-Eltern-Familie" ist heute ein verbreitetes Phänomen und in einigen weniger traditionellen Umgebungen, wie in der San Francisco-Bay-Area, ist sie fast schon die Norm. Die Folge ist, dass Kinder und Adoleszente mehr Verantwortung übernehmen müssen. Es ist kein Zufall, dass ein dominantes Thema in den Kurzgeschichten einer neuen Generation von Schriftstellern, welche meistens zwischen 20 und 30 Jahre alt sind, die Umkehrung der Eltern-Kind-Rolle ist. Typischerweise werden in dieser Literatur die Schwierigkeiten der Eltern im Umgang mit ihrem Leben dargestellt. Zusätzlich haben die Veränderungen im Rollenverständnis von Mann und Frau, auch wenn sie Vorteile gebracht haben, auf der Seite der Eltern recht häufig zu Konfusionen geführt, welche Auswirkungen auf die Kinder haben. Folglich haben in einer Zeit von rapide sich wandelnden Normen die jungen Menschen nur wenig, was sie leiten könnte. Der bekannte Mythologe Joseph Campbell hat diese Problematik beschrieben. Es ist die Problematik der Adoleszenten, welche versuchen, in ihrem Leben und in der Welt einen Sinn zu sehen, während sie in einer Gesellschaft ohne Ethos, ohne Rituale und ohne die notwendigen Mythen leben, welche ihnen helfen könnten, ihr inneres und äusseres Leben in Einklang zu bringen.¹⁾
- 2) Veränderungen in der Arbeitswelt haben in den USA zu dem relativ neuen Phänomen der Arbeitslosigkeit unter den Weissen geführt. Welches ist nun die Botschaft für einen Adoleszenten, wenn sein Vater oder seine Mutter, ausgestattet z.B. mit einem Dokortitel in Geschichte, keinen Job finden kann oder ein Elternteil, der brillianter Computer-Programmierer ist, plötzlich einen 90'000-Dollar-Job in einer Software-Firma verliert, weil die Firma aufgekauft wurde?
- 3) Die Bürokratisierung hat stark zugenommen. Dies macht es immer schwieriger festzustellen, wer für Entscheidungen verantwortlich ist, und es wird immer schwieriger, Entscheidungen zu beeinflussen, welche ihrerseits massgeblichen Einfluss auf unser Leben haben. - Die Folge ist, dass unser Sinn für persönliche Macht, unser Anspruch, die Kontrolle über unser eigenes Leben zu haben, stark zurückgegangen ist.
- 4) Eine der grossen Veränderungen mit Auswirkungen auf das Unterrichten ist sicher die Televisions-Revolution gewesen. Weil dieser Wandel bei uns zum grossen Teil durch die Erzieher ignoriert wurde, möchte ich etwas ausführlicher die Art und Weise dieses Wandels und ihre Auswirkungen beleuchten.

Vor mehr als 50 Jahren hat der bekannte deutsche Kunstkritiker, Walter Benjamin, geschrieben, dass es schwierig bis unmöglich sein werde, für ein Kind, welches im "heulenden Sturm von Signalen" aufwächst, seinen Weg zurück zur "genauen Ruhe" des Buches zu finden. In einem neueren Buch mit dem Titel "Der Schock des Neuen" hat Robert Hughes das Thema von Benjamin wieder aufgenommen und feststellt, was Benjamin von Radio, Film und der Werbung befürchtet hätte, "sei tausendmal wahrer für die Massentelevision". Der Kasten hätte mehr dazu beigetragen, "die direkte, diskursive Beziehung von Bildern zur wirklichen Welt zusammenzubringen, als irgendeine andere Erfindung in unserem Jahrhundert".²⁾

Zugang zur Information, also das, was früher einmal fast ausschliesslich Monopol der Schule war, ist nun primär durch die Television garantiert. Wie Lawrence Cremin hervorgehoben hat, ist das Fernsehen unsere wichtigste kulturelle Sozialisierungsinstanz geworden. Indem er die pädagogischen Veränderungen, welche durch das Fernsehen ausgelöst wurden, beschreibt, meint er "die Tatsache, dass das Fernsehen in 96 % der amerikanischen Heime 6 Stunden pro Tag benützt wird, ist in sich selbst eine Revolution. Diese hat den Kontext, in dem der Unterricht und die Schule stattfindet, fundamental verändert."³⁾ Ebenso wichtig wie die Natur des Mediums Fernsehen ist die Art und Weise, wie Information übermittelt wird. Hughes schreibt dazu, dass dies nicht nur eine Frage des guten oder schlechten Programms sei. "Fundamental ist, dass ein Teil seiner kulturellen Wirkungen intrinsisch ist und mehr mit der Form als mit dem Inhalt zusammenhängt".⁴⁾ Indem Fernsehen sowohl rasch als auch unterhaltend ist, ändert es die Natur der Welt, die Art und Weise, wie wir die Welt sehen, und unser Sehen überhaupt.

3. AUSWIRKUNGEN AUF DIE ADOLESZENTEN

Alle diese Veränderungen haben grosse Auswirkungen auf unsere Adoleszenten gezeitigt. Welche?

- 1.) Eine spürbare Zunahme des Stresses für die Adoleszenten ist eines der Resultate dieser Veränderungen. Das Phänomen des "Hurried Child", des gestressten Kindes, ist durch viele Psychologen, z.B. durch David Elkind, beschrieben worden. Die Selbstmordrate von Adoleszenten ist bei uns auf einen bisher nicht gekannten Höhepunkt gestiegen. Drogengebrauch unter Adoleszenten hat vermutlich mehr mit der Kombination von Stress und Langeweile zu tun, als mit der Verfügbarkeit der Drogen.
- 2.) Die Infragestellung des Wertes von Erziehung durch die Adoleszenten, vor allem unter Mittelklasse-Adoleszenten, hat zugenommen. Eines der wichtigen "Verkaufsargumente" für Erziehung war ihre Rolle für den Zugang zu ökonomischer Sicherheit und ökonomischem Erfolg. Die Botschaft war klar: Die Schule als Garant für einen guten Beruf. In einer Zeit aber, da tausende Doktoren auf die Arbeitslosenversicherung angewiesen sind, oder Jobs annehmen, für die sie überqualifiziert sind, muss die Botschaft verwirrend sein und eher heissen: Wenn dies alles ist, was meine Eltern zustande gebracht haben, warum sollte ich mich dann anstrengen?

- 3.) Ein Gefühl der Machtlosigkeit auf der Seite der Adoleszenten wie auch bei uns Lehrern ist die Folge. Ein Verlust des Gefühls, dass sie und wir die Zukunft gestalten können.⁵⁾ Dieses Gefühl mag sich auch in der Form von Langeweile zeigen, vor allem, wenn die Gestaltpsychologen recht haben und Langeweile als blockierte Aktion darstellen. Es mag sich auch als Gewalttätigkeit manifestieren, welche aus einem Gefühl von Machtlosigkeit resultiert.
- 4.) Die Auswirkung des Fernsehens auf die Adoleszenten ist sehr tiefgreifend. Amerikanische Kinder haben mehr als 6000 Stunden vor dem Fernseher verbracht, bevor sie in die Primarschule eintreten und bis zu 20000 Stunden bis zu ihrem Universitätseintritt, verglichen mit ungefähr 14000 Unterrichtsstunden. Dies hat eine Generation von Lernern hervorgebracht, die mehr Wissen über mehr Dinge als alle vergangenen Generationen hat und die an eine neue Form von Kommunikation gewohnt ist, die sich deutlich von den dominanten Formen des Unterrichts unterscheidet.

4. FOLGERUNGEN FÜR UNS LEHRER

Nun, welches sind die Folgerungen für uns Lehrer? Ich habe schon einige Anmerkungen gemacht.

Erstens, die zunehmende Kluft zwischen dem Dienstleistungssystem Schule und den Lernenden stellt einen Hauptgrund für eine ganze Anzahl von Problemen dar. Die Zahl der "drop-outs" ist hoch. Probleme der Schülerfrustration und der Wut manifestieren sich in Gewalttätigkeiten oder Vandalismus. Trotz mehr Disziplin werden diese Phänomene schlimmer. Schulen bauen den Stress nicht ab, sondern vergrößern ihn. Sie bauen die Langeweile nicht ab, sondern vergrößern sie. Schulen helfen auch den Schülern nicht, sich stark und selbstbewusst zu fühlen, sondern bestärken das Gefühl der Machtlosigkeit: Sie kompensieren nicht für das Fernsehen und setzen es auch nicht ein. Die meisten Erzieher ziehen es vor, das Fernsehen zu verdammen oder zu ignorieren, statt seine Auswirkungen zu studieren und von denen zu lernen, die seine Effekte erforscht haben. Das letztere Phänomen ist speziell erwähnenswert. Diese Reaktion - verdammen oder ignorieren - liegt jenseits aller Rationalität. In seinem Artikel "The Fact of Television" beschreibt Stanley Clavell "die Tiefe der Angst, welche Television speziell bei Intellektuellen hervorrufen kann". In meinen Seminaren bitte ich meine Studenten, einige positive und negative Reaktionen zum Fernsehen mitzuteilen. Neben dem Thema "Rassen" gibt es kaum ein Thema, das soviel emotionale Reaktionen auslöst wie dieses. Diese Unwilligkeit von Erziehern, das "Faktum der Television" ernst zu nehmen, ist einer der Hauptgründe für viele unserer pädagogischen Probleme. Man kann Schüler nicht effizient unterrichten, ohne sie zu motivieren. Man kann sie nicht motivieren, ohne zu verstehen, wer sie sind und was sie erleben. Die Adoleszenten unserer heutigen Zeit sind stark beeinflusst durch ihre Erfahrung des Fernsehens.

Ich möchte diesen Punkt etwas ausführen. Die Implikation von 30'000 Stunden, welche der Schüler vor dem Fernseher verbracht hat, sind immens, schon von der Natur des Mediums aus, gar nicht zu reden vom Inhalt. Stellen Sie sich die folgenden Unterschiede zwischen dem Medium Fernsehen und dem Medium Klassenunterricht vor:

1. Fernsehen ist ein sich sehr rasch bewegendes Medium. In Musik-Videos bleibt das Bild durchschnittlich 4 bis 5 Sekunden lang auf dem Bildschirm. Beliebte Abend-Shows weisen immer mehr eine Folge von verschiedenen Geschichten auf, die nicht länger als acht bis neun Minuten dauern. Klassenunterricht, im Vergleich dazu, ist sehr langsam.
2. Fernsehen ist ein hauptsächlich visuelles Medium. Traditioneller Unterricht wird fast ausschliesslich in mündlicher Form abgehalten, und nur sehr wenige Lehrer brauchen mehr als gerade nur die Wandtafel oder den Hellraumprojektor, oder zeigen hin und wieder einen Film.
3. Das Kabelfernsehen erlaubt dem Zuschauer eine Auswahl von bis zu 30 verschiedenen Sendern. Eine neue Studie zeigt ebenfalls, dass mit dem Gebrauch der Fernsteuerung ein grosser Prozentsatz der Zuschauer sich nun mehr als ein Programm gleichzeitig anschaut. Mit der Erfindung des digitalen Fernsehens werden die Zuschauer in der Lage sein, auf dem Bildschirm simultan verschiedene Programme laufen zu lassen. In den meisten Klassenzimmern gibt es nur drei Möglichkeiten: an, aus (indem man etwas anderes tut oder nicht mehr zuhört) oder Unterbrechung.

Es mag uns unangenehm sein oder nicht, aber die Tatsache des Fernsehens verursacht für den Schüler beim Übergang in seine Klassenzimmer-Situation Probleme und konsequenterweise auch für uns Lehrer. Viele Lehrer stellen fest, dass die Dauer der Aufmerksamkeit bei den Schülern kürzer wird, aber meistens unterlassen sie es, die Grundursachen des Problems zur Kenntnis zu nehmen. Stattdessen machen sie grösstenteils die Schüler dafür verantwortlich.

Ein zweites Problem: eine "fundamentalistische" Antwort auf diese Problematik schafft mehr Probleme, als dass sie Probleme löst. Die wenigen Ansätze humanistischer Pädagogik, wie sie in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurden, sind zum grossen Teil durch die neue Gewichtung von Basiserziehung, von Kompetenzkriterien und quantifizierenden Methoden verdrängt worden. Einerseits ist dieser Umschlag eine natürliche menschliche Reaktion, andererseits sind es Lösungen, die das wirkliche Problem nicht berücksichtigen und in zeitlicher Hinsicht gar nicht schlechter auf die heutigen Bedürfnisse des Lernenden abgestimmt sein könnten! Das Schwergewicht auf Basiswissen, auf Prüfungen usw. wird vermutlich weiterhin zum Stress beitragen. Die Betonung von Disziplin wird ziemlich sicher weiterhin die untergründige Feindseligkeit, die latente Gewalttätigkeit und die Frustration fördern. Was wir brauchen ist mehr Menschlichkeit im Klassenzimmer, um den Schülern im Umgang mit Stress zu helfen und mit den Schwierigkeiten des Zukunftsschocks fertig zu werden, auch wenn ich voll damit übereinstimme, dass die Konzepte einiger humanistischer Pädagogen in den früheren 70er Jahren übertrieben waren.

Und als drittes: Die bestehenden Fehlentwicklungen in der Erziehung werden fortgesetzt, ja nehmen noch zu, weil die Probleme nicht richtig identifiziert worden sind. Wir sind immer noch eine wohlhabende Nation mit einem massiven Analphabetismus. Wir sind immer noch eine Nation mit sehr hohem Anteil an Studienabbrechern, vor allem unter ethnischen und rassischen Minderheiten.

Nun, was können wir dagegen tun?

Welche Veränderungen müssten wir vornehmen in unserem Unterrichten, um effektiv und effizient auf die erwähnten Faktoren zu reagieren? Im weitesten Sinne benötigen wir sicher neue Formen der Konzeptentwicklung für Unterricht und Schule. Wir benötigen auch Konzeptentwicklung für Unterricht und Schule. Wir benötigen auch Veränderungen zweiter Ordnung, also Veränderungen des Systems selbst, statt bloss kleiner Verbesserungen innerhalb des Systems. Es gibt eine alte Geschichte vom Händler im mittelalterlichen Russland, der einem Freund aufgeregt seinen letzten Handel beschreibt "Ich verkaufte einen persischen Teppich für 100 Rubel!" ruft er glücklich aus. "Nur 100 Rubel für einen so seltenen Teppich?" antwortet ihm sein Freund. "Gibt es eine Zahl, die höher ist als 100?" schreit der Händler. Wir Erzieher sind wie dieser Händler unfähig, über 100 hinauszusehen.

Um noch ein Beispiel anzuführen:

Schulreformer gehen immer noch davon aus, dass Erziehung und Unterricht in relativ traditionellen Klassenzimmern stattfinden müssten, obwohl sich doch der Ort des Erziehungsprozesses langsam Richtung Wohnzimmer verschiebt, wo Fernseher und Computer stehen. Dazu kommt aber, dass sich in der Familie die elterliche Kontrolle, die Übersicht und der erzieherische Einbezug abschwächen. Dieser Umstand hat wichtige Folgen für die Rolle des Lehrers. Wir sollten ihn vielleicht viel eher als Arrangeur eines viel breiteren Prozesses sehen, in den Eltern als Miterzieher einbezogen sind.

Bekanntlich beginnen grosse Veränderungen am besten in kleinen Schritten. Ich denke, dass es in diesem Sinne einige Dinge gibt, die wir als Erzieher jetzt und innerhalb unserer Klassenzimmer tun könnten, um den erwähnten Graben zwischen Curriculum, Unterricht und der Natur des Lernenden zu schliessen. Ich fasse mein Konzept in die drei Begriffe: Adaptation, Kompensation und kritisches Bewusstsein.

Adaptation

Mit Adaptation meine ich Veränderungen in der Art und Weise unseres Unterrichts, um uns "dem neuen Lerner" anzupassen. Dies heisst einerseits, dass wir im Unterricht rascher vorwärts gehen und mehr Abwechslung hineinbringen. Das heisst andererseits aber nicht, dass Unterricht mit einem Musik-Video verglichen werden soll. Aber wir müssen uns erfolgreich mit dem Fernsehen messen können, wenn wir bedenken, in welchem Ausmass unsere Schüler durch das Fernsehen konditioniert sind.

In dieser Beziehung täten wir gut daran, uns wieder auf die elementaren Lehrvorgänge der Unterstufe zu besinnen, statt von oben her nach unten zu schauen und den Unterricht nach dem Muster der wirkungsvollen Unversitätsvorlesung auszurichten. Gute Elementarlehrer haben längst erkannt, dass die Konzentrationsfähigkeit bei kleinen Kindern begrenzt ist, und sie haben ihren Unterricht entsprechend angepasst, indem sie die Aktivitäten oft wechseln, in verschiedenen Kleingruppen arbeiten und vielfältige Formen der Informationsvermittlung einsetzen, heute

sogar unter Einschluss von Computer und Fernsehen. Wir sollten diese Unterrichtsformen als Modell auch für die Sekundar- und Gymnasialstufe übernehmen. Fernsehen und Film effizient eingesetzt, sind die adäquaten Formen für diese neue, visuell orientierte Generation. Mit der Erfindung des Video sind überdies eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten verfügbar geworden.

Kompensation

Mit Kompensation meine ich, müsse das kompensiert werden, was die Schüler zu Hause oder in anderen ausserschulischen Umgebungen nicht bekommen. Kompensiert werden muss Stress und die Auswirkungen des sozialen Wandels. Das heisst z.B. auch wieder mehr Gewicht auf das Lesen zu legen, da Schüler und Studenten zu Hause vermutlich weniger lesen. Dabei ist davon auszugehen, dass es nicht widersprüchlich ist, Fernsehen im Zusammenhang mit Lesen als Mittel zur Motivation einzusetzen.

Die wichtigste Form der Kompensation besteht aber in der Schaffung eines tragenden menschlichen Klimas und Umgangs, welches den Schülern hilft, den Sinn für Identität, Zugehörigkeit und Selbstbestimmung zu entwickeln. Das heisst auch, den Unterrichtsstoff auf die persönlichen Bedürfnisse des Lernenden auszurichten. Warum nicht zum Beispiel eben jene Kurzgeschichten im Unterricht brauchen, die von einer neuen Generation von Schriftstellern geschrieben worden sind und die Probleme der Studenten aufgreifen? Es heisst auch Möglichkeiten schaffen, dass Schüler sich gegenseitig kennenlernen und bessere Beziehung aufbauen können. Es heisst, den Schülern Wahlmöglichkeiten zu bieten und sie Einfluss nehmen zu lassen auf das, was im Schulzimmer passiert. In einer mir bekannten Schule wurden als Reaktion auf einen massiven Vandalismus Studenten und Schüler in den Prozess der Neuschaffung der Schulordnung und zum Teil auch des Curriculums miteinbezogen, anstatt die Disziplin zu straffen. Die Häufigkeit von Vandalismus ging innerhalb eines Jahres um 80 % zurück. Leider haben bei uns nur wenige Schulen diesen oder ähnliche Ansätze im Umgang mit derartigen Problemen gewählt. Mit dem Prinzip der Kompensation meine ich auch, mehr aktionsorientierte Unterrichtsformen einzuführen, um der Passivität des Fernsehkonsums entgegenzuwirken. Nötig sind Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers. Nötig ist die Schaffung von neuen Mythen und Ritualen, um ihre Abwesenheit im gegenwärtigen Alltagsleben zu kompensieren. Die bemerkenswerte Popularität, die das Werk des amerikanischen Mythologen Joseph Campbell in den Vereinigten Staaten erreicht hat, lässt vermuten, dass er ein tiefes Bedürfnis, das in unserer gegenwärtigen Gesellschaft unerfüllt bleibt, erkannt und beschrieben hat.

Kompensation meint nicht zuletzt den Stress, dem Schüler heute ausgesetzt sind in der Schule, nicht noch zu verstärken. Ich meine damit nicht etwa die Aufhebung von Prüfungen, die Abschaffung schriftlicher Arbeiten und anderer Aufgaben. Ich meine das Schaffen einer Umgebung, in der sich Schüler sicher fühlen, eine Umgebung, in der ihre Leistungsängste nicht einfach ignoriert werden und möglicherweise sogar gelernt wird, wie mit diesen Ängsten umgegangen wird.

Kritisches Bewusstsein

Mit der Forderung nach kritischem Bewusstsein meine ich die Fähigkeit der Schüler, einen Sinn in ihrem Dasein und in der Welt zu finden. Ich meine die Art eines sozialen Verständnisses, wie es Paulo Freire beschrieben hat. Das bedeutet, dass man den Schülern helfen sollte, die eigentlichen Kräfte, welche ihr Leben beeinflussen, zu verstehen. Das heisst auch, den Schülern beizubringen mit dem Fernsehen umgehen zu können, ihnen bewusst machen, wie sehr Fernsehen ihre Wahrnehmung, ihr Denken, und sogar ihr Verhalten beeinflusst, formt. Durch Bewusstmachung werden die Schüler befähigt, eine Wahl zu treffen und ihren eigenen Einfluss auszuüben. Statt Opfer eines sozialen und technologischen Wandels zu werden, sollen sie instand gesetzt werden, die Kontrolle über das, was geschieht, ausüben zu können.

Zum Abschluss erinnere ich mich an eine Geschichte, die metaphorisch beschreibt, in welche Richtung wir gehen sollten.

Mitten in der Nacht kriecht ein Mann im Schein einer Laterne am Boden herum und sucht offensichtlich etwas. Ein anderer Mann gesellt sich zu ihm und schaut ihm ein paar Minuten schweigend zu und fragt ihn dann: "Was suchen Sie da?" "Ich habe ein Geldstück verloren", antwortet der Mann. "Wo haben sie es fallen gelassen?" fragt ihn der Beobachter. "Weiter oben auf der Strasse", antwortet der Mann. "Aber warum zum Teufel suchen Sie dann hier?" "Weil das Licht hier besser ist!" Ich denke, die Erzieher sind zu lange unter der Laterne herumgekrochen, in einem bekannten aber sehr ineffizienten Licht. Die Antworten liegen aber oben auf der Strasse im Dunkeln und wir würden besser daran tun, einige Kerzen anzuzünden und uns in diese Richtung zu bewegen.

Literatur

Campbell, J. (1988) *The Power of Myth*. New York: Doubleday./ Cavell, S. (1982) *The Fact of Television*. Daedalus./ Cremin, L.A. (1976) *Public Education*. New York: Basic Books, Inc./ Elkind, D. (1981) *The Hurried Child*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley./ Hughes, R. (1981) *The Shock of the New*. New York: Alfred A. Knopf./ Larkin, R. (1979) *Suburban Youth in Cultural Crisis*. New York: Oxford University Press./ Meyrowitz, J. (1985) *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.

EUROPÄISCHE BILDUNGSTHEORIE UND INFORMATIONSTECHNOLOGIE

Hermann J. Forneck, Zürich

In dieser Arbeit wird zunächst ein bildungstheoretischer Ausgangspunkt dargestellt (1. Teil), der Grundlage für eine anspruchsvolle didaktische Auseinandersetzung mit der Informatisierung sein soll. Daran anschliessend werden exemplarisch Veränderungen aufgezeigt, die im Zusammenhang mit der Implementierung der Mikroelektronik in unserer Lebenswelt zu erwarten sind (2. Teil). Auf den so angedeuteten bildungstheoretischen und phänomenalen Ebenen lässt sich dann die deutschsprachige Entwicklung der Informatikdidaktik verständlich darstellen (3. Teil). Auf dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen werden abschliessend die Problem- und Entwicklungslinien einer informationstechnischen Allgemeinbildung thematisiert.

1. BILDUNG UND DIE IDEE EINER EINHEITLICHEN WELTSICHT

Mit dem Rückgriff auf eine bildungstheoretische Tradition möchte ich im folgenden einen spezifisch kontinentaleuropäischen schulischen Auseinandersetzungsprozess mit neuen gesellschaftlichen Entwicklungen von einem pragmatisch-kognitionspsychologischen Umgang, wie er mir für eine us-amerikanische Tradition typischer zu sein scheint, abheben. Auch wenn diese bildungstheoretische Tradition in dieser Ausschliesslichkeit nicht mehr für unser Bildungswesen verbindlich ist, so ist sie doch immer noch und in jüngster Zeit verstärkt wieder so wirksam, dass sie auch unseren schulischen Umgang mit der Mikroelektronik beeinflusst. Zudem erhoffe ich mir durch diese Ausrichtung einen Diskussionsprozess, der die unterschiedlichen amerikanischen und europäischen Traditionen, ihre Leistungen und Begrenzungen deutlich werden lässt.

Mit dem Ausgang des Mittelalters verliert die abendländische Kultur ihren konsistenten, alle Lebens- und Sinnfragen festlegenden kulturellen Deutungsrahmen, in dem und durch den sich die bedeutungsvolle Ausgestaltung des Lebens für den Einzelnen hatte verwirklichen lassen. Renaissance und Aufklärung sind dann die Epochen der Erziehungsphilosophie, in denen man glaubte durch eine systematische erzieherische Einführung in die bestehende Kultur das Wohl und den Fortschritt aller garantieren zu können. Am Anfang des 19. Jahrhunderts, also mit der Überwindung der Aufklärung, wird deutlich, dass die in Renaissance und Aufklärung gewählte erzieherische Einführung in die kulturelle Wirklichkeit nicht die einzig mögliche ist, da die eigene Kultur, die Erziehung und damit notwendig die individuelle Existenz der zu Erziehenden der Historizität unterworfen sind. Die Legitimation von Erziehung steht in Frage. Diese kann nicht länger das unhinterfragte Einführen einer jungen Generation in die Werte der älteren, also Erziehung, sein. Zu sehr verändert sich die Welt, für die die junge Generation gebildet werden soll und die sie damit nicht mehr nach überkommenen Wertvorstellungen, sondern eigenverantwortlich gestalten können muss. Zu sehr augenscheinlich versagen die einmal gewählten handlungsleitenden Normen der 'vor-revolutionären' Generation, als dass sich noch ein Erziehungsprozess legitimieren liesse.

Das Bürgertum, welches wesentlich diese neue Welt geschaffen hat, hat die überkommenen, sinnstiftenden kulturellen Bahnen verlassen, ohne sich allerdings auf neuen Wegen orientiert zu haben:

So hat es den religiösen Glauben zur Sache des individuellen Gemüts gemacht und damit in die Privatsphäre verbannt; eine öffentliche Ethik allerdings, die an die Stelle der mittelalterlichen Moral treten würde, fehlt.

Die ständische Ordnung hat sich weitgehend aufgelöst, demokratische Strukturen, die qua öffentlichem Raisonement Fragen der sinnvollen Ausgestaltung des Gemeinwesens zu lösen vermöchten, bilden sich erst allmählich heraus und werden immer wieder zerbrochen

Die Wissenschaften kommen in noch nie gekanntem Ausmass zu einer gesellschaftlich geachteten und honorierten Stellung; die wissenschaftliche Ratio hingegen bleibt beschränkt auf Teilbereiche. In ihrem mangelnden Ganzheitscharakter vermag sie zwar als Kritik die 'alte Welt' zu zerbrechen, ohne jedoch zur umfassenden Sinnkonstitution fähig zu sein. Die grossen sinnstiftenden philosophisch-wissenschaftlichen, und das heisst vornehmlich materialistischen Entwürfe der Aufklärung sind seit Kant überholt.

Daraus wird dann zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine entscheidende Konsequenz gezogen: Aus Erziehung muss Bildung werden. Es ist diese angedeutete Problemlage welche Rousseau, Herbart, Hegel, Schiller und Humboldt bewegt, einen je eigenen Rückgriff auf das anthropologisch Ursprüngliche, welches selbst nicht mehr der historischen Verwandlung unterliegt, vorzunehmen. Bildung soll nun nach der hier entstehenden bildungstheoretischen Tradition nicht länger als eine historisch austauschbare, religiöse, staatliche oder gesellschaftliche Anforderung verstanden werden. Diese 'identitätstheoretische Bildungstradition'¹⁾ ist zugleich Frühform eines historischen Bewusstseins des 19. Jahrhunderts,

"das die alte europäische Metaphysik des festen Wesensbestandes am Grund alles menschlichen Handelns und aller Geschichte auflöst. Dieser traditionelle Platonismus des europäischen Denkens, d.h. die Überzeugung, allem Werden liege eine nicht im Werden begriffene substantielle Basis zugrunde, weicht nun dem schwindelerregenden Bewusstsein vom totalen Werden, dem alles Menschliche ausgesetzt ist."²⁾

Diese Vorstellung vom 'totalen Werden' geht nun in einem entscheidenden Schritt über das Bewusstsein der Aufklärung hinaus. Kant hatte noch mit aufklärerischer Emphase verkündet, dass der Mensch nichts sei, als das, was die Erziehung aus ihm mache. In der 'identitätstheoretischen Bildungstradition' wird darüberhinaus die 'Selbsterschaffung' des Menschen verkündet: "Überhaupt soll der Mensch zu nichts gemacht werden. Vielmehr soll er sich selbst zu etwas machen."³⁾ Damit wird die Individualität aus ihrer Beschränkung auf die blosser Historizität des menschlichen Daseins befreit. Der Mensch ist immer mehr als seine Sozialisation, womit die Erziehung obsolet wird.

Erziehung ist und war die planmässige Einführung der heranwachsenden Generation in eine bestehende Wirklichkeit durch die Generation der Erwachsenen. Jetzt aber ist nicht mehr die planmässige Einführung der jungen Generation das Ziel sondern das Mittel von Bildung. Bildung zielt auf die Selbstwerdung des

Menschen - oder in einer subjektphilosophischen Begrifflichkeit ausgedrückt: auf Subjektwerdung.

Um nun die spezifische Art und Weise unseres Unterrichtens zu verstehen, muss ich diesen noch sehr allgemein gehaltenen Gedankengang nach zwei Seiten hin konkretisieren.

- a) Man handelt sich mit einem solchen Programm eine Schwierigkeit ein, da Selbsterschaffung nur das Werk der zu Bildenden selbst sein kann, womit es schwierig wird, die zielgerichtete Tätigkeit des Lehrers zu bestimmen. Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen kann aber angegeben werden, wenn man diese Selbsterschaffung als dialektischen Prozess auffasst. Dann heisst es: In der Aneignung von Welt - und in dieser Aneignung wird die Aufgabe der Schule lokalisiert - verwandelt sich der Mensch, bildet, d.h. gestaltet sich selbst. In der Entäusserung, die durch die vorgängige Aneignung qualifiziert wird, gestaltet der Mensch die Welt. In diesem doppelten Prozess verwirklicht der Mensch seine Individualität und damit zugleich seine Freiheit. Das selbstbewusste und -bestimmte - weil von der Welt unterrichtete - Individuum ist das Ziel des Bildungsprozesses.

Das mit der Bildungstheorie implizierte Persönlichkeitsmodell wird seit dem 19. Jahrhundert in einer spezifischen Art anzustreben versucht. Die Befähigung zur Aufnahme von qualifizierten Weltbezügen wird nämlich von den Bildungsinstitutionen analog zu der in unserer Kultur existenten Differenzierung vorzunehmen versucht. Die Schule differenziert nach mathematischen, biologischen, religiösen, physikalischen, ästhetischen, sprachlichen usw., Weltbezügen. So entsteht eine sich natürlich historisch immer wieder notwendig verändernde Binnendifferenzierung der Schule nach Fächern.

- b) Im Fachunterricht soll in einen spezifischen Weltbezug eingeführt werden. Mit der ästhetischen Erziehung z.B. soll ein junger Mensch eine grundlegende Einführung erhalten, wie er einen ästhetischen Zugang zur Welt aufbauen kann. Er wird also in der ästhetischen Erziehung systematisch in eine ästhetisierende Art und Weise, Welt zu sehen, Welt auszulegen und sein eigenes Leben zu gestalten, eingeführt. Diese angedeuteten Überlegungen zum Aufbau eines ästhetischen Weltbezug lassen sich analog auf mathematische, sprachliche, chemische, religiöse usf. Weltbezüge übertragen. Eine gebildete Persönlichkeit soll also fähig sein, eine Vielzahl von Weltbezügen zu realisieren (höhere Bildung hat eine zunehmende Differenzierung, die zugleich eine weitergehende Vertiefung möglich macht, zur Folge).

Das bedingt nun, dass junge Menschen systematisch in diese Weltbezüge eingeführt werden, also von einfachen, bzw. grundlegenderen Sachverhalten zu komplexeren fortschreiten. Erst dann ist garantiert, dass die durch die Schule Hindurchgehenden sich tatsächlich mathematisch-logisch z.B. auf Welt, bzw. auf Phänomene in der Welt beziehen. Es geht also in und mit unseren Schulen darum, dass die Schüler unterschiedliche Weltbezüge aktiv realisieren können. (Hier hat dann auch das Üben seinen genau legitimierbaren Stellenwert.)

Diese wenigen Andeutungen mögen die bildungstheoretischen Grundlagen unserer schulischen Fächeraufteilung einerseits und andererseits die Art und Weise erhellen, in der wir innerhalb dieser Fächer arbeiten.

Eine gebildete Persönlichkeit soll in der Lage sein, sich differenziert, also z.B. ästhetisch, mathematisch, physikalisch usf. mit einem Phänomen auseinanderzusetzen. Indem sie dies kann, ist sie in ihrer Lebenswelt handlungsfähig.

2. BILDUNG IN EINER VON MIKROELEKTRONIK DURCHDRUNGENEN WELT

Im folgenden möchte ich unter einer bildungstheoretischen Perspektive beleuchten, worin die durch das Eindringen der Mikroelektronik in die alltägliche Lebenswelt entstehende Herausforderung eigentlich besteht. Dies ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn wir die hier theoretisch angedeutete Perspektive der 'Handlungsfähigkeit in der Lebenswelt' beibehalten. Dies möchte ich an einem Beispiel aufzeigen, über welches vor einiger Zeit in der Neuen Zürcher Zeitung (28. Mai 1986) berichtet wurde:

Biarritz - eine verkabelte Stadt

"In der südwestfranzösischen Stadt Biarritz wird zurzeit ein zukunftsweisendes Kommunikationsexperiment über Glasfasern durchgeführt, an welchem 1500 Haushalte teilnehmen. Angeboten werden Bildtelefon, 15 Fernsehprogramme, Hi-Fi-Stereoradio, Videotext und Zugang zu Datenbanken.

...In jedem Haushalt wird ein Bildtelefon aufgestellt, mit Anschlüssen für gewöhnliche Fernseh- und Hi-Fi-Geräte. Es werden zwei Kategorien von Dienstleistungen angeboten: passive Bild- und Tonprogramme sowie Medien, in welche der Abonnent aktiv eingreift, von Telefon und Bildtelefon bis hin zum Videotext und dem mit Fernsehbild und -ton angereicherten <Super Videotext>.

Das Fernsehen umfasst 15 Kanäle mit den französischen, spanischen, französisch-schweizerischen, belgischen und englischen Programmen sowie zwei Satellitenprogrammen. Es kann auf 30 Kanäle erweitert werden. Demnächst kommen noch Videodatenbanken und ein lokales Programm dazu, das in Biarritz selbst produziert wird. Ein Fernsehkanal kann direkt empfangen, ein zweiter gleichzeitig auf Videoband aufgenommen werden. Es gibt zwölf Hi-Fi-Stereokanäle mit sechs französischen beziehungsweise spanischen Programmen; die sechs restlichen Kanäle sind für abrufbare Musikprogramme reserviert. Das normale Telefon wird beibehalten: die Umschaltung auf Bildtelefon ist nur möglich, wenn beide Gesprächsteilnehmer dies wünschen. Die Kamera kann zur Übermittlung von Dokumenten auf die Seite geschwenkt werden; es besteht eine Anschlussmöglichkeit für eine zusätzliche Videokamera. Der Austausch von Videoaufnahmen zwischen Abonnenten ist ebenfalls möglich. Das Bild vom Bildtelefon kann auf das Heimfernsehgerät umgeschaltet werden.

Das gewöhnliche Telefon umfasst natürlich alle neuen Dienstleistungen, die heute in Frankreich angeboten werden, insbesondere automatische Wiederholung der zuletzt gewählten Nummer, Nummernspeicherung, <Hands free> - Telphonieren, Konferenzgespräche, <Anklopfen> sowie Speichern von Mitteilungen. Die Videotextfunktion umfasst das elektronische Telefonbuch; es kann auch ein Printer angeschlossen werden, um alle über Videotext kommenden Informationen auszudrucken. Neuerdings können auch Videobanken abgerufen werden, in welchen digitale Bildplatten in Kombination mit Hi-Fi-Ton verfügbar sind.

Sternförmiges Netz

Alle diese Dienstleistungen werden über Glasfaserkabel übermittelt; das Netz ist sternförmig ausgeführt, mit zentral erfolglicher Umschaltung aller Funktionen. So können später auch <Pay TV> - und <Pay per view>- Systeme eingeführt werden. ...

Für das Werbefernsehen ist das System von grosser Bedeutung, kann doch die Einschaltquote für die Werbespots jederzeit lückenlos ermittelt werden. Der Bedarf nach Lokalnachrichten erwies sich als sehr hoch; dies zeigte sich bei der probeweisen Übermittlung einer elektronischen Sonderzeitung, die während eines Kongresses in Biarritz produziert wurde. ... Auch seitens der Banken besteht ein sehr grosses Interesse, insbesondere zur Übermittlung von Kundenkarteien mit einer Geschwindigkeit von 34 Megabit pro Sekunde. Angeschlossen ist auch ein automatischer Bankschalter, über welchen Kontostände abgerufen, Zahlungen getätigt und Bargeld abgehoben werden können.

Fast unbeschränkte Möglichkeiten

In nächster Zeit werden die Biarritzer Ärzte in der Lage sein, von ihrer Praxis aus die Resultate der in der Klinik durchgeführten Untersuchungen abzurufen, zum Beispiel Röntgenbilder, Computertomogramme und histologische Schnitte. Die drei Videoclubs von Biarritz werden bald damit beginnen, Aufnahmen direkt über das Netz zu übermitteln, ohne materiellen Transport der Kassetten. Die lokalen Vereine spielen im neuen System eine wichtige Rolle und können auf die von ihnen organisierten Anlässe (Vorträge, Konzerte, Theateraufführungen) hinweisen. Ein Versandhaus hat damit begonnen, ein Bestellsystem über Videokatalog einzuführen. Zugang und Bezahlung erfolgen über die <intelligente Kreditkarte> CP 8. Begeistert machen auch die Schüler der Primar- und Sekundarstufe mit; sie beteiligen sich aktiv an der Gestaltung von audiovisuellen Kursen, die zwischen den Klassen ausgetauscht werden. Grosses Interesse wird auch für Nachhilfestunden in den verschiedensten Disziplinen bekundet, die von einigen Lehrern angeboten werden. ...

Rasche Erweiterung

Im Hi-Fi-Audiobereich kann das heutige Angebot von 12 Kanälen auf 30 Kanäle erweitert werden. Hier plant man, dem Hörer die Möglichkeit einer direkten Interaktion zu geben, sei es über Videotext oder Telefon. So können zum Beispiel Abstimmungen über die <Hitparade> oder Meinungsumfragen durchgeführt werden. Weitere Dienste, die auf Grund einer Nachfrage in das System integriert werden sollen, sind die Überwachung von Häusern (Feuer- und Einbruchalarm) und Parkplätzen sowie der Notruf für ältere Personen und alleinstehende Kranke. Es besteht auch die Möglichkeit, private Videokonferenzen durchzuführen. ..."

An solchen und beliebig anderen Beispielen wird evident, dass 'Handlungsfähigkeit in einer von Mikroelektronik durchsetzten Lebenswelt' nur dann durch Bildungsprozesse initiiert werden kann, wenn im Unterricht physikalische, technische, soziologische, ökonomische, psychologische und politische Aspekte miteinander verschränkt werden. Unsere kontinentaleuropäische Bildungstradition mit ihrem Fächerkanon, überlässt nun aus prinzipiellen Gründen, die hier nicht dargestellt werden können, die Verschränkung unterschiedlicher Weltbezüge, die ja zu einer Aufhebung der differenzierten Auseinandersetzung mit Wirklichkeit führen müsste, der synthetisierenden Leistung des Subjekts.

Das aber ist, angesichts einer nicht nur durch das Praktischwerden der Mikroelektronik immer komplexer werdenden 'postmodern verfassten' Wirklichkeit, für das einzelne Subjekt zunehmend schwieriger. Es ist deshalb zu fragen, ob Bildung neben einer differenzierenden Aufnahme von Weltbezügen auch den Prozess der Integration von unterschiedlichen Weltbezügen unterstützen müsste, damit das Subjekt gegenüber einer immer komplexeren Lebenswelt handlungsfähig bleibt. Wie die informatikdidaktische Diskussion mit dieser Fragestellung umgeht, soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

3. DIDAKTIK DES INFORMATIKUNTERRICHTS UND/ODER DIDAKTIK EINER KOMMUNIKATIONS- UND INFORMATIONSTECHNISCHEN BILDUNG

Wie hat nun die deutschsprachige fachdidaktische Diskussion auf diese mit dem Eindringen der Mikroelektronik in die Lebenswelt virulent werdenden Problematik reagiert?

Es existieren im wesentlichen vier allgemeinbildende Konzeptionen für den Informatikunterricht. Ende der sechziger Jahre entwickeln Frank und Meyer auf dem Hintergrund eines kybernetischen Weltverständnisses die 'Rechnerkunde'. Anfang der siebziger Jahre entsteht der algorithmenorientierte Ansatz in der Informatik, der sich innerhalb eines Jahrzehnts an den Schulen durchsetzt. Zu Beginn der achtziger Jahre wird der sog. anwendungsorientierte Ansatz entwickelt. Zugleich entsteht am Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel und am Landesinstitut für Schulentwicklung von Nordrhein-Westfalen der sog. benutzerorientierte Ansatz einer Informations- und Kommunikationstechnologischen Bildung. Im folgenden möchte ich erörtern, wie diese didaktischen Konzeptionen der bildungstheoretischen Zielvorstellung, Handlungsfähigkeit in einer von Mikroelektronik durchsetzten Lebenswelt zu initiieren, gerecht zu werden versuchen. Dass sie überhaupt diesen Anspruch selbst stellen, steht ausser Frage. Die vier bisher entwickelten Bildungskonzeptionen enthalten alle den Anspruch, dass sie eine kulturell bedeutsame Allgemeinbildung leisten.

a) Der rechnerorientierte Ansatz

Die wohl kulturanthropologisch am differenziertesten begründete didaktische Konzeption stellt der rechnerorientierte Ansatz dar, der auf einer kybernetischen Grundlage die mit der Mikroelektronik einhergehende Entwicklung als kulturelle Revolution versteht und bejaht. So lokalisiert Frank, einer der erziehungswissenschaftlichen Hauptvertreter der Kybernetik im deutschsprachigen Raum, in der "Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts eine wissenschafts- und technikgeschichtliche Entwicklung von einer theoretischen und praktisch-gesellschaftlichen Bedeutung, wie sie nur mit der galileischen Wende der Naturwissenschaft und mit der daran anschliessenden Ersten Industriellen Revolution vergleichbar ist."⁴⁾ Bei dieser Revolution handelt es sich um das Praktischwerden der Kybernetik.

Diesem Praktischwerden der Kybernetik gibt Frank nun in Anlehnung an Hermann Schmidt, dem Begründer der Kybernetik, eine technisch-endzeitliche Bedeutung. Die technikgeschichtliche Entwicklung ist danach gekennzeichnet durch den Versuch, Funktionen, die der Mensch bisher selbst absichtsvoll übernahm, an Objekte zu delegieren. Die Geschichte der Technik ist also eine Geschichte der Delegation, wobei letzteres als Objektivierung, bezeichnet wird, da die von Subjekten durchgeführten Funktionen nun einmal von Objekten substituiert werden, was zum anderen eine vorgängige Objektivierung dieser Funktionen voraussetzt. Die Objektivierung ist denn auch der eigentliche Gegenstand der wissenschaftlichen Kybernetik. Auf der Basis dieser teleologischen Entwicklungsvorstellung lassen sich drei Phasen der Entwicklung ausmachen:

- “1. die Objektivierung des Werkzeugs, bei welcher der Mensch die ihm naturgegebenen Werkzeuge (Zähne, Faust, Hand u.a.) durch entsprechende, aus der Umwelt stammende und meist dazu geeignete, veränderte Mittel objektiviert;
2. die Objektivierung der körperlichen Arbeit durch die klassische, energieumsetzende Maschine;
3. die Objektivierung geistiger Arbeit durch Nachrichtenverarbeitungssysteme.”⁵⁾

Mit dem Abschluss der drei Objektivierungsphasen verblieben der Gattung nur noch die Aufgabe des Setzens von normativen Zielbestimmungen, womit sich die Weltbezüge des Menschen auf Fragen der Richtigkeit und Wahrhaftigkeit reduzieren würden.

Die aktuelle Entwicklung wäre also danach an der Nahtstelle der zweiten zur dritten Phase anzusiedeln, also an jenem Ort, an dem geistige Funktionen zum Gegenstand menschlicher Reflexion würden, was allerdings seit dem 17. Jahrhundert, also spätestens mit Leibniz der Fall ist.⁶⁾ Für diese einschneidende Entwicklung, bei der wir uns am Anfang einer entscheidenden Wende befänden, konstatiert Frank nun ein unterrichtliches Defizit, denn diese Entwicklung “hat in den meisten allgemeinbildenden Schulen des westlichen deutschen Sprachbereichs noch keine nennenswerten - zumindest keine lehrplanmässig hinreichend verankerten - Auswirkungen erfahren.”⁷⁾ Diese epochale Lücke soll die Rechnerkunde füllen.

Der kybernetisch konzipierten Rechnerkunde könne, so argumentiert Frank, deshalb ein allgemeiner Bildungswert zuerkannt werden, weil der Kybernetik als Wissenschaft die Aufgabe zukomme, Kalküle für die Analyse geistiger Arbeit zu entwickeln, um diese dann in Algorithmen zu objektivieren. Die Rechnerkunde vermittele die unabdingbaren Grundkenntnisse und die Fertigkeiten der Beherrschung des Umgangs mit den soziotechnisch wichtigsten Kommunikationsmedien, indem der rechnerkundliche Unterricht diese Kommunikation zu objektivieren lehre: Denn gerade “dieses Zergliedern in Elemente, deren Bedeutung bzw. Bewältigungsweise feststeht, bildet einen erheblichen Teil der Verfahren, die im Rechnerkundeunterricht, genauer: beim Ausarbeiten bzw. Formulieren von Algorithmen und Rechnerprogrammen (...) gelernt werden sollen.”⁸⁾ Der Bildungswert des Unterrichtsfachs Rechnerkunde wird also auf der Folie der kybernetisch-teleologischen Gesellschaftskonzeption bestimmt. Grundlegende Zielsetzung und grundlegender Bildungswert des Unterrichts liegen in der Objektivierungsleistung, die der Unterricht für gesellschaftliche Kommunikationsprozesse erbringen soll.

Entgegen dieser bildungstheoretischen Intention des Ansatzes stehen bei diesem Ansatz der Aufbau und die Funktionsweise von Rechnern im Mittelpunkt des Unterrichts. Dies liegt einmal darin begründet, dass von den Vertretern des Ansatzes die Hardwarekunde als Voraussetzung für die Fähigkeit angesehen wird, Kommunikationsprozesse objektivieren zu können. Gerade aber an der mangelnden Einlösung des selbstgestellten Anspruchs wird die bildungstheoretische Tradition deutlich: eine rechnernahe Objektivierung von Wirklichkeit, wird zur umfassenden Wirklichkeitsbewältigung deklariert.

b) Der algorithmenorientierte Ansatz

In dem Masse, indem sich die Fachwissenschaft Informatik etabliert, wird auch ihre eigentliche Kristallisationsmethode die Algorithmik zum zentralen Inhalt des Unterrichtsfaches Informatik: Es entwickelt sich ein neuer didaktischer Ansatz für den Informatikunterricht, der algorithmenorientierte Ansatz. Unser Curriculum, schreibt Fröbel 1977, sieht "die Algorithmik als zentrales Gebiet der in einer allgemeinbildenden Schule zu behandelnden Informatik."⁹⁾ Fröbel steht mit dieser Auffassung nicht isoliert da. Nach einer Analyse der 'Informatik als Schulstoff' des Forschungs- und Entwicklungszentrums für objektivierte Lehr- Lernverfahren, ergibt sich ab etwa der Mitte der siebziger Jahre der folgende fachdidaktische Konsens: "Am Anfang und im Mittelpunkt steht das algorithmische Problemlösen, also eine Methode bzw. Denkweise der Informatik. ... Im Gegensatz zum rechnerorientierten Ansatz bezeichnet man dieses Vorgehen auch als problemorientierten oder algorithmenorientierten Ansatz."¹⁰⁾

Nun wird der Algorithmus als 'grundlegend für alle Bereiche der Informatik' angesehen, wie es die Gesellschaft für Informatik 1976 festhält. Der Algorithmus beschreibt einen "Vorgang, der von einem Menschen oder auch von einer Maschine ausgeführt werden kann oder soll. Diese Beschreibung geschieht mit Hilfe von gewissen elementaren Schritten, die nacheinander oder auch manchmal nebeneinander auszuführen sind."¹¹⁾ Unschwer sind hier die Parallelen zur kybernetischen Forderung nach der 'Objektivierung geistiger Prozesse' auszumachen, ohne dass eine erkenntnistheoretische bzw. kulturanthropologische Fundierung des Algorithmus versucht würde. Der algorithmenorientierte Ansatz gibt sich pragmatischer und bescheidener. Die algorithmische Problemlösung wird nicht als die zentralste Methode der Wirklichkeitsbewältigung behauptet. Ihr allgemeinbildender Charakter liege in ihrer gegenüber anderen Weltbezügen begründeten Spezifik. "Die Mathematik trainiert das Denken in statischen abstrakten Strukturen ("Denken in abstrakten Räumen"). Dies ist jedoch für dynamische Prozesse unzureichend. Als wichtige Komponenten treten in der Informatik die Zeit (sequentielle und parallele Abläufe) und die Darstellung und Speicherung der benötigten Objekte (einschl. des Algorithmus selbst) hinzu."¹²⁾ Informatikunterricht zentriert sich nun nicht nur im deutschsprachigen Raum um das Entwerfen von Datenstrukturen, Algorithmen und Programmen: "Computer science education centers around the DESIGN of DATA STRUCTURES, ALGORITHMS, and PROGRAMS."¹³⁾

Aber noch 1977 ist für Schmitt, "eine schlüssige Begründung für das Schulfach Informatik ... keineswegs überzeugend geleistet. Dazu muss erst bewiesen werden, dass die Informatik Bildungswerte vermittelt, die einen Vergleich mit traditionellen Schulfächern aushalten."¹⁴⁾ Genau das nun bestreiten die Vertreter der Ende der siebziger Jahre entstehenden beiden allgemeinbildenden Ansätze.

c) Der anwendungsorientierte Ansatz

Wenn man anerkennt, dass es auch andere als die algorithmischen Probleme sind, die zu einem Unterrichtsfach Informatik gehören, wenn man weiter an dem Gedanken der Erarbeitung einer einheitlichen, in sich konsistenten Sicht der Informatisierung der Lebenswelt festhält, dann muss man mit dem algorithmen-

rientierten Ansatz unzufrieden sein. Er reisst Dinge im Unterricht auseinander, die in Wirklichkeit zusammengehören und es gelingt ihm nicht, die vorher auseinandergenommenen Teile wieder in einen für den Schüler nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen. Genau letzteres versucht nun ein neuer fachdidaktischer Ansatz, nämlich die anwendungsorientierte Konzeption. In ihm geht es darum, das, was im algorithmenorientierten Ansatz allenfalls additiv aneinandergereiht wird, in einen der Sache selbst entsprechenden unterrichtlichen Zusammenhang zu bringen. Der Unterricht soll in seiner didaktischen Struktur die Verschränkung von konstruktiver und gesellschaftlicher, von praktischer und theoretischer Perspektive leisten und ein sowohl theoretisch als auch ein erfahrungsmässig gewonnenes Wissen vermitteln.

Um das zu leisten, macht man eine Anleihe beim software engineering. Man strukturiert die zu konzipierenden Unterrichtseinheiten nach dem Vorgang, der auch beim Software engineering angewandt wird. Es ergibt sich dann die folgende Unterrichtsstruktur:

- Problemanalyse
- Modellbildung
- Algorithmierung
- Codierung
- Modellanwendung

In diesem Ansatz wird ein relevantes Problem zum Unterrichtsgegenstand und durchläuft alle Phasen des software engineering. Dieser Prozess stellt dann eine Unterrichtseinheit dar. Anwendungsorientierter Unterricht heisst die Konzeption, weil man Methoden der Wissenschaft Informatik anwendet.

In den Phasen eins, zwei und fünf werden gesellschaftliche, kulturelle, normative, aber auch Fragen der subjektiven Bedürfnisse der Benutzer der Software usw. im Unterricht erörtert. Der Bildungsgehalt des Ansatzes entsteht dadurch, dass die Schüler in einem solchen Prozess der Anwendung einen Modernisierungsvorgang aus den verschiedensten Blickwinkeln (psychologische, ökonomische, technologische, ethische) - eben ganzheitlich - behandeln. Das aber ist in Reinform die Vorstellung, die wir als Allgemeinbildung verstehen: Der gebildete Mensch, schreibt Hegel, kennt an den Gegenständen die verschiedenen Seiten.

Der anwendungsorientierte Ansatz kommt zu Beginn der achtziger Jahre unter Druck. Mit ihm wird nämlich die entscheidende Unterstellung gemacht, dass sich dieser epochale Vorgang der Informatisierung in der Struktur des software engineering abbilden lasse. Dies aber ist mehr als fraglich.

d) Der benutzerorientierte Ansatz

Der benutzerorientierte Ansatz fasst die Informatisierung nun als vornehmlich gesellschaftliches Phänomen. Es geht deshalb fortan nicht mehr um Informatik, sondern um die Informations- und Kommunikationstechnologien, also die Verbindung der Mikroelektronik mit den bisher schon existierenden Medien: "Die neueren Verbindungen der Computertechnologien mit der Fernsehtechnik und der

Nachrichtentechnik, die zusammenfassend auch als Informations- und Kommunikationstechnologien bezeichnet werden, erschliessen zusätzliche Anwendungsbereiche in beruflichen und privaten Bereichen, die voraussichtlich noch weitreichende Folgen für Individuum und Gesellschaft haben werden.¹⁵⁾ Das ist die erste Implikation dieses neuen Ansatzes.

Die zweite besteht darin, dass im allgemeinbildenden Bereich nun nicht mehr der Anwender, sondern der Benutzer ins Auge gefasst wird. Der Benutzer benutzt die Resultate eines wissenschaftlichen, ökonomischen und zugleich gesellschaftlichen Prozesses. Er ist nicht der Anwender einer Wissenschaft. Es wird hier also die Auffassung vertreten, dass die vorherrschende durchschnittliche Existenzweise angesichts der mikroelektronischen Entwicklung die des Benutzers ist.

Nun werden Unterrichtseinheiten entwickelt, die die Veränderungen in der Lebenswelt des Benutzers für diesen durchschaubarer machen sollen. Es geht bei dem Ansatz darum, dass der Benutzer in seiner von Informations- und Kommunikationstechnologien durchsetzten Lebenswelt handlungsfähig bleibt.

Handlungsfähigkeit, bzw. Handlungsautonomie, das sind moderne, handlungstheoretische Formulierungen dessen, was wir als das Ziel der Allgemeinbildung verstehen.

4. PROBLEM- UND ENTWICKLUNGSLINIEN EINER INFORMATIONSTECHNISCHEN ALLGEMEINBILDUNG

Ich habe in der bisherigen Darstellung deutlich zu machen versucht, dass alle fachdidaktischen Konzeptionen einen allgemeinbildenden Anspruch erheben und zugleich den Versuch unternehmen, diesen Anspruch in einer kohärenten Konzeption zu realisieren .

Diese Einheitlichkeit des Vorgehens verdankt sich einer bildungstheoretischen Tradition, die - zumindest was ihre wissenschaftliche Ausformulierung betrifft - bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Sie stellt die 'archäologische' Grundlage aller Bildungswissenschaften dar, was allererst die Möglichkeit ergibt, diese aufeinander zu beziehen und zu beurteilen.

Die Unterschiedlichkeit der fachdidaktischen Entwürfe ergibt sich entlang der Problemlinie 'differenzierte versus integrierte Weltbezüge'. Der algorithmorientierte Ansatz z.B. differenziert einen algorithmischen Weltbezug heraus, ohne allerdings das Integrationproblem zu lösen. Der benutzerorientierte Ansatz thematisiert die Informatisierung als ein globales Phänomen. Eine genaue Analyse¹⁶⁾ würde zeigen, dass didaktisch-methodisch Schwierigkeiten bei der Herausbildung differenzierter Weltbezüge auftreten.

Lange Zeit hat das kontinentaleuropäische Schulsystem auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen durch eine zunehmendere Binnendifferenzierung in Fächer reagiert. Seit geraumer Zeit wird allerdings deutlich, dass viele der in der Lebenswelt auftauchenden Phänomene neben einer differenzierenden Betrachtungsweise eine diese Differenzierung auch rückgängig machende, also eine die

unterschiedlichen Weltbezüge wieder integrierende Auseinandersetzung verlangen. Das ist allerdings nach meiner Auffassung nur in dieser Reihenfolge sinnvoll. Der fächerübergreifende Unterricht als didaktisches Prinzip löst dieses Problem nicht, sondern ist 'nur' ein Moment dieser Lösung. Die Informatikdidaktik hat diesen notwendigen Wechsel von Differenzierung und Integration noch nicht befriedigend gelöst. Während die beiden ersten Konzeptionen differenzierende Weltbezüge in den Vordergrund stellen, favorisieren die beiden letzten integrierende. Eine befriedigende Vermittlung beider Formen steht noch aus.

Anmerkungen und Literaturhinweise:

- ¹⁾ Buck legt überzeugend die Genese dieser Bildungstheorie in seiner Schrift 'Rückwege aus der Entfremdung' dar. S. Buck, G., *Rückwege aus der Entfremdung, Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn 1984.
- ²⁾ Buck, 1984, aaO. S. 136.
- ³⁾ Menze, C., Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: ders., *Bildung und Bildungswesen*. Hildesheim: New York 1980, S.7.
- ⁴⁾ Frank, H., Meyer, I., *Rechnerkunde. Elemente der digitalen Nachrichtenverarbeitung und ihrer Fachdidaktik*. Stuttgart 1972, S. 9.
- ⁵⁾ Frank 1972, S. 10.
- ⁶⁾ sh. Frank 1972, S. 12.
- ⁷⁾ Frank 1972, S. 9.
- ⁸⁾ Frank 1972, S. 19.
- ⁹⁾ Fröbel, G., *Informatik Unterricht*. Institut für Didaktik der Mathematik: Universität Bielefeld 1977, S. 88.
- ¹⁰⁾ Staller, R., *Informatik als Schulfach in der Bundesrepublik Deutschland*. FEOLL 1975, S. 11.
- ¹¹⁾ Weinhart, K., *Informatik im Unterricht*. München 1979, S. 42.
- ¹²⁾ Claus, V., *Informatik an der Schule: Begründungen und allgemeinbildender Kern*. In: Institut für Didaktik der Mathematik: Universität Bielefeld 1977, S. 23.
- ¹³⁾ Nievergelt, J., *Computer Science Education*. In: Lavington, S.H., *Information Processing*. Amsterdam 1980, S. 929 (Schreibweise vom Original übernommen - HJF).
- ¹⁴⁾ Schmitt, A., *Informatik Unterricht in der Schule*. In: Fuchssteiner B., *Jahrbuch Überblicke Mathematik*: Zürich 1977, S. 134.
- ¹⁵⁾ LISW 1987, S. 10.
- ¹⁶⁾ Eine solche Untersuchung verschiedener Unterrichtsreihen habe ich durchgeführt.

EINIGE ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Hans Gehrig, Zürich

Beim Versuch einer abschliessenden Würdigung sind die Ergebnisse in erster Linie an den ursprünglich formulierten Zielsetzungen zu messen.

Der Umstand, dass den ausländischen Gästen in einem "Voraus-Programm" Gelegenheit geboten wurde, Kontakte mit den Referenten-Kollegen und Diskussionsleitern aus der Schweiz aufzubauen sowie Einrichtungen der Volksschule, der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung zu besuchen, war dem anschliessenden Dialog sehr förderlich. Man begnügte sich nicht mit dem Austausch von Ideen und Informationen, sondern konnte in Referaten und Diskussionen Schwerpunkte setzen und Entwicklungslinien verfolgen.

Für manche Teilnehmer war es überraschend, dass mehr Verbindendes als Trennendes zum Ausdruck kam. Dies gilt insbesondere für die folgenden Themenschwerpunkte:

- 1.) Anerkannt wurde allgemein, dass zwischen Schulentwicklung und Lehrerbildung Zusammenhänge bestehen. Diese sind aber komplexer, als bisher oft angenommen wurde. Anstelle mehr oder weniger eindimensionaler Planungsabläufe werden Kooperationsmodelle "Koalitionen" (Sinclair) postuliert. Echte Schulentwicklung passiert dort, wo Beteiligte, Betroffene, Ausführende und Entscheidende in der überschaubaren Situation des Schulortes, der Schulgemeinde, allenfalls der Region, zusammengeführt werden (Sinclair/Trier).
- 2.) Das Theorie-Praxis-Problem wurde weit gefasst, und zwar sowohl als Frage der Organisation wie auch des Inhalts. Mit Praxis kann das Leben allgemein, das Berufsleben, die Praxis des Schulehaltens und Unterrichtens sowie die eigene persönliche Schulerfahrung gemeint sein.

Als bislang vernachlässigter Curriculumsaspekt wurde die Bedeutung und die Verarbeitung (kognitive Selbsterfahrung) der eigenen Schulerfahrung(en) betrachtet (Buchmann/Reusser/Wanzenried).

Die Theorie-Praxis-Diskussion erfuhr durch dieses Seminar sowohl in philosophischer (Buchmann) wie auch in lehrerbildungsdidaktischer Hinsicht (Reusser/Wanzenried) eine wesentliche Vertiefung und Impulse zur Weiterentwicklung.

3. Unbestritten ist die These "Praxis von Anfang an". Die in der BRD vollzogene Rückkehr zum zweiphasigen Modell (z.B. Oldenburg) ist vorwiegend politisch motiviert.
Einphasige Modelle, mit Theorie-Praxis-Bezug von Anfang an, sind allerdings an bestimmte organisatorische und personalpolitische Rahmenbedingungen geknüpft (Gehrig/Schall/Wanzenried), die bei einer Integration der Lehrerbildung in die Strukturen grosser Universitäten nicht gegeben sind.

Abschliessende Bemerkungen

4. Im Zusammenhang der Diskussionen zur Bedeutung der neuen Informationstechnologien für Erziehung, Unterricht und Schule wurde deutlich, dass die heute zur Anwendung gelangenden methodischen Konzepte und Reformversuche die Rückbesinnung auf den zugrundeliegenden Bildungsbegriff vermissen lassen. Während von einer kontinental-europäischen Bildungstradition heraus die pragmatisch-utilitaristischen Ansätze amerikanischer Kollegen rasch einmal als naiv oder oberflächlich apostrophiert werden, besteht bei unseren Reformprojekten andererseits die Tendenz, bildungstheoretische Ansätze bzw. Anleihen unterschiedlichster Provenienz unreflektiert zusammenzufügen und Reform durch ständiges "Aneinanderfügen von Neuem" zu betreiben.

5. Die Lehrerbildungsreform wird in den USA inhaltsbezogener geführt als bei uns. Lehrerbildung ist dort weniger "ein Problem an sich", wie dies bei uns manchmal der Fall zu sein scheint. Ziele und Inhalte der Lehrerbildung sind immer an die Fragen nach ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext gebunden, Lehrerbildung für wen, für welche Schule, woraufhin? In den Beiträgen der Kollegen aus der USA (Sinclair/Phillips) ist der Ausgangspunkt stets die Situation der Schule/des Schülers, während die europäische Diskussion vor allem die Strukturfragen in den Vordergrund rückt (Strittmatter/Hügli/Gehrig).

Dies führt auch dazu, dass die amerikanische Diskussion einen stärkeren Öffentlichkeitsbezug aufweist als dies bei uns und in der BRD der Fall ist, wo die Diskussion, vielleicht differenzierter, aber doch vorwiegend in den exklusiven Zirkeln der Bildungsforscher und Erziehungswissenschaftler geführt wird.

6. Ein wichtiges Ergebnis von unserem schweizerischen Standpunkt aus ist die Tatsache, dass in der Lehrerbildungsthematik der Anschluss an die internationale Diskussion hergestellt werden konnte. Die Kollegen aus den USA, aus der BRD und aus Österreich zeigten sich interessiert, den Dialog unbedingt fortzusetzen. Dies allerdings ändert nichts an der Feststellung, dass bei uns in der Schweiz eine wissenschaftliche Diskussion der Lehrerbildung erst in Anfängen vorhanden ist. Dies wiederum hängt offensichtlich mit unseren spezifischen Strukturfragen zusammen. Damit ist der Kreis zum Ausgangspunkt des Seminars wieder geschlossen.

ANHANG

AUTOREN

Buchmann, Margret

Professor of Education an der Michigan State University in East Lansing (USA). Erziehungsphilosophin. Diverse Publikationen. Leiterin einer Projektgruppe zur Erforschung von Lehrerausbildung und Curricula. In Kontakt mit der richtungsweisenden "Holmes Group", die wichtige Forschungsprojekte zur Lehrerausbildung durchführt.

Fatzer, Gerhard

Gastprofessor für Organisationsberatung an der Gesamthochschule in Kassel (BRD). Mitleiter der Abteilung "Ausbildung Supervision" im Institut für Angewandte Psychologie (IAP), Zürich. Dozent an der Universität Zürich. Lehrbeauftragter am Seminar für Pädagogische Grundausbildung. Organisationsberater.

Forneck, Hermann J.

Erziehungswissenschaftler in der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich. Daneben Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung als Studienleiter und Dozent in der Lehrerfortbildung. Arbeitsschwerpunkte in der Lehrerfortbildung: Alltagstheorie, Bildungstheorie.

Gehrig, Hans

Direktor des Pestalozzianums in Zürich. 1971 - 1981 Direktor des Oberseminars und 1981 - 1988 Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung. Mitglied der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen". Verschiedene Publikationen zu Fragen der Lehrerbildung.

Hügli, Anton

Direktor des Kantonalen Lehrerseminars (Pädagogisches Institut) in Basel (seit 1981). Promotion in Philosophie. Assistent am Philosophischen Seminar der Universität Basel. Lehrbeauftragter an der Universität Münster (D-Westfalen). Habilitation in Philosophie an der Universität Bielefeld (BRD).

Phillips, Mark

Professor of Secondary Education. Unterrichtstätigkeit im Bereich von Lehreraus- und Fortbildung für Administratoren. Spezialisierung im Einsatz von Medien und Technologie. Ehemals Professor für Gestaltpädagogik an der University of California in Santa Barbara (USA).

Reusser, Kurt

Seminarlehrer. Zurzeit Oberassistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. Leiter eines mehrjährigen Nationalfondsprojektes zum Textverstehen und zum mathematischen Problemlösen.

Schall, William E.

Dean des Fredonia College. Professor of Education. Im Leitungsteam eines Kooperations-Projekts zwischen verschiedenen Schulen und der Wirtschaft (Hamburg School Project Fredonia). Langjährige Tätigkeit in der Lehrerbildung. Spezielle Auseinandersetzung mit der Didaktik der Mathematik.

Sinclair, Robert L.

Professor of Education an der Universität von Massachusetts in Amherst (USA). Leiter des Curriculum-Centers und Direktor der "Coalition for Better Schools", eines Netzwerkes von Schulen in New England. Enge Zusammenarbeit mit Ralph Tyler und John Goodlad. Publierte ein wichtiges Buch über "Marginale Schüler" (1988).

Strittmatter, Anton

Chefredaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung. Lehraufträge in der Lehrerbildung. Begleitung von Projekten in der Schulischen Organisationsentwicklung. 1975 - 1987 Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen in Luzern. Ehemals wiss. Sekretär des Projektes "Lehrerbildung von morgen".

Trier, Uri Peter

Leiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Erziehungswissenschaftler und Psychoanalytiker. Langjähriger Präsident der Pädagogischen Kommission der Erziehungsdirektoren-Konferenz (1973 - 1986). Diverse Publikationen.

Wanzenried, Peter

Professor für Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich. Leiter zahlreicher Fortbildungskurse für Mitarbeiter der Schulpraktischen Ausbildung. Seit 1987 Mitglied der Projektleitung für die Revision der Volksschullehrpläne im Kanton Zürich.

WHAT WORKS

Forschung zum Thema "Lehren und Lernen"
U.S. Department of Education, 1986 1)

A "ZUHAUSE"

These 1: Lernen im Elternhaus

Die Eltern sind die ersten und einflussreichsten Lehrer ihrer Kinder. Was die Eltern tun, um ihren Kindern beim Lernen zu helfen, ist wichtiger für den späteren Schulerfolg als der wirtschaftliche Status der Familie.

These 2: Vorlesen

Das beste Mittel der Eltern, ihren Kindern zu besserem Lesen zu verhelfen, ist das Vorlesen, selbst wenn die Kinder noch sehr klein sind. Sie profitieren am meisten, wenn ihnen laut vorgelesen wird und wenn sie über die Geschichten reden können, Buchstaben und Wörter erkennenlernen und die Bedeutung der Wörter erfassen.

These 3: Selbständiges Lesen

Die Kinder verbessern ihre Lesefähigkeit durch häufiges Lesen. Die Leseleistungen sind direkt abhängig davon, wieviel Kinder in und ausserhalb der Schule lesen.

These 4: Zählen

Ein guter Weg, die Kinder die einfache Arithmetik zu lehren, besteht darin, auf das natürlich erworbene Wissen aufzubauen. Deshalb ist das Zählen von alltäglichen Gegenständen eine gute Grundlage für die ersten Arithmetikstunden.

These 5: Erste Schreibversuche

Kinder, welche in frühem Alter ermutigt werden, Geschichten zu zeichnen und zu kritzeln, haben es später leichter, Aufsätze (Texte) zu schreiben, und sie tun dies mit mehr Selbstvertrauen als solche, die diese Ermutigung nicht hatten.

These 6: Sprechen und Zuhören

Kinder, die sich gut ausdrücken und zuhören können, lernen leichter lesen.

1) Vgl. Seite 335 in diesem Heft. Zu den Thesen, die sich als "*Forschungsergebnisse*" verstehen, gehören hier nicht wiedergegebene *Kommentare* sowie einschlägige *Literaturangaben*. Der englische Originalbericht (65 S.) kann als Fotokopie zum Selbstkostenpreis beim Pestalozzianum bestellt werden. Die deutsche Uebersetzung der Thesen besorgten Hans und Ursina Gehrig und Rita Stebler.

These 7: Talent-Förderung

Viele sehr erfolgreiche Menschen haben eine überdurchschnittliche, aber nicht aussergewöhnliche Intelligenz. Eine ausserordentliche Leistung in einem speziellen Gebiet ist oft viel eher eine Folge harter Arbeit und Selbstdisziplin als angeborener Begabung.

These 8: Ideale

Der Glaube an den Wert harter Arbeit, an die Bedeutung persönlicher Verantwortung und an die Wichtigkeit der Selbsterziehung führt zu besserem Schulerfolg.

B "IN DER SCHULE"

These 9: Die Eltern zur Mitarbeit gewinnen

Durch die Elternmitarbeit wird das Lernen der Kinder effektiver. Lehrer, die die Eltern zur Mitarbeit gewinnen, sind deshalb erfolgreich, weil die Kinder in der Schule motiviert mitarbeiten.

These 10: Laute erkennen

Kindern fällt das Lesenlernen leichter, wenn sie die Laute kennenlernen. Die Kenntnis der Laute hilft ihnen, die Beziehung zu begreifen, die zwischen Buchstaben und Tönen, zwischen gehörtem und geschriebenem Wort besteht ("Entschlüsselung des Code").

These 11: Leseverständnis

Die Kinder profitieren mehr von einer Leseaufgabe, wenn der Lehrer der Leselektion Hintergrundinformationen vorausschickt und eine Diskussion folgen lässt.

These 12: Experimentieren

Kenntnisse in den Realfächern erwerben die Kinder am besten durch eigenes Experimentieren. Dadurch wird Wissenschaft für sie ein lebendiger Vorgang.

These 13: Erzählen

Wenn man kleinen Kindern Geschichten erzählt, motiviert sie dies zum Lesen. Das Erzählen führt sie in kulturelle Werte und literarische Traditionen ein, noch bevor sie selber lesen, schreiben und über Geschichten reden können.

These 14: Texte verfassen

Die wirksamste Methode, "das Schreiben" zu lehren, besteht darin, es als Prozess erfahren zu lassen, bei dem Ideen gesammelt, geordnet, überprüft und formuliert werden.

These 15: Mathematik lernen

Kinder der unteren Klassen lernen die Mathematik besser, wenn sie mit Gegenständen handeln können.

These 16: Schätzen

Obwohl die Schüler angehalten sind, exakte Antworten auf arithmetische Probleme zu geben, lernen gute Problemlöser auch, Resultate zu schätzen. Diese hilfreiche Fertigkeit kann vermittelt werden.

These 17: Lehrer-Erwartungen

Bei Lehrern, die hohe Erwartungen in alle ihre Schüler setzen und diese mitteilen, erreichen die Schüler höhere Leistungen als bei Lehrern, welche sich mit tieferen Erwartungen zufrieden geben.

These 18: Fähigkeit und Anstrengung

Das Verständnis der Schüler für die Beziehung zwischen beweglichem Denken und harter Arbeit wächst mit dem Alter.

These 19: Einteilung der Unterrichtszeit

Die Leistung der Schüler ist eine Funktion der effektiven Lernzeit. Die Zeit, die für effektives Lernen zur Verfügung gestellt wird, ist abhängig von der Fähigkeit der Lehrer zu unterrichten und zu organisieren sowie von den Prioritäten, die die Schulverwaltung setzt.

These 20: Erklären

Wenn die Lehrer genau erklären, was die Schüler lernen sollen und auch demonstrieren, welche Schritte zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe nötig sind, lernen die Schüler mehr.

These 21: Schüler als Tutoren

Wenn Schüler als Tutoren eingesetzt werden, kann sich dies günstig auf die Leistungen der Tutoren und "ihrer Schüler" auswirken. Zudem erwerben Tutoren und Schüler positive Haltungen gegenüber dem Unterricht.

These 22: Wissen erwerben

Wissenserwerb ist Voraussetzung für das Verstehen und das kritische Denken.

These 23: Fragen

Die Leistungen der Schüler steigen, wenn die Lehrer Fragen stellen, die die Schüler veranlassen, ihr Wissen anzuwenden, zu analysieren, in Beziehung zu setzen und zu überprüfen.

These 24: Lerntechniken

Die Art und Weise, wie Kinder lernen, beeinflusst stark, wieviel sie lernen. Lehrer können den Kindern oft bessere Lerntechniken vermitteln.

These 25: Hausaufgaben: Quantität

Die Schulleistungen verbessern sich signifikant, wenn die Lehrer regelmässig Hausaufgaben geben und die Schüler diese gewissenhaft erledigen.

These 26: Hausaufgaben: Qualität

Gute Anweisungen zu den Hausaufgaben beeinflussen die Schularbeit und das Lernen ausserhalb des Schulzimmers. Hausaufgaben sind am nützlichsten, wenn die Lehrer die Anweisungen sorgfältig vorbereiten, die Hausaufgaben gründlich erklären und sie umgehend korrigieren und kommentieren, wenn sie erledigt sind.

These 27: Beurteilung

Häufige und systematische Überprüfung des Lernfortschritts hilft Schülern, Eltern, Lehrern, Behörden und Schulfachleuten, die Stärken und Schwächen der Lehr- und Lernformen zu erkennen.

These 28: Wirkungsvolle Schulen

Die wichtigsten Kennzeichen erfolgreicher Schulen sind gut strukturierter Unterricht, sicheres und fruchtbares Klima, die Betonung der Grundfertigkeiten, hohe Erwartungen der Lehrer bezüglich der Leistungen der Schüler und kontinuierliche Beurteilung der Lernfortschritte.

These 29: Schul-Klima

Schulen, welche Wert auf intellektuelle Leistungen legen, halten schulischen Erfolg, Ordnung und Disziplin für wichtig.

These 30: Disziplin

Die Schulen fördern die Leistungen ihrer Schüler, wenn sie faire und verbindliche Regeln der Disziplin festlegen, mitteilen und durchsetzen.

These 31: Unentschuldigte Absenzen

Unentschuldigte Absenzen nehmen ab, wenn die Eltern sofort informiert werden, dass ihr Kind die Schule nicht besucht.

These 32: Effiziente Schulleiter

Erfolgreiche Schulleiter setzen Regeln fest, welche einen geregelten Schulbetrieb gewährleisten und wirksamen Unterricht unterstützen.

These 33: Kollegialität

Die Schüler profitieren, wenn ihre Lehrer Ideen austauschen, aktiv zusammenarbeiten und sich gegenseitig in der geistigen Entfaltung unterstützen.

These 34: Supervision

Die Lehrer begrüssen berufliche Anregungen zur Verbesserung ihrer Arbeit, aber sie bekommen sie kaum.

These 35: Kulturelle Bildung

Die Schüler lesen fließender und mit mehr Verständnis, wenn sie Grundwissen über die Vergangenheit und die Gegenwart haben. Solche Kenntnisse und solches Verständnis nennt man "kulturelle Bildung".

These 36: Geschichte

Geringe Anforderungen und sinkende Schülerzahlen in den Geschichtskursen (Klassen) tragen zur Verminderung der historischen Bildung bei.

These 37: Fremdsprache

Der beste Weg, in der Schule eine Fremdsprache zu lernen, besteht darin, damit früh zu beginnen und diese intensiv über mehrere Jahre zu studieren.

These 38: Stringenter Aufbau

Je stringenter der akademische Aufbau, je anspruchsvoller der Stoff und je besser strukturiert die Lehrbücher, desto mehr lernen die Mittelschüler. Der Erfolg in den Fächern, die besser in der Schule statt zu Hause gelernt werden, wie zum Beispiel Naturwissenschaften und Mathematik, hängt von der Zahl und der Art der besuchten Kurse ab.

These 39: Erhöhtes Lerntempo

Wenn man mit besonders begabten Schülern rascher vorangeht (das Lerntempo erhöht), erreicht man mehr, als wenn man ähnlich begabte Schüler in normalem Tempo fördert.

These 40: Ausserschulische Aktivitäten

Mittelschüler, die ihr schulisches Lernen durch ausserschulische Aktivitäten ergänzen, gewinnen Erfahrungen, welche zu ihrem Schulerfolg beitragen.

These 41: Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Wirtschaftsführer berichten, dass Schüler mit solidem Grundwissen und positiver Arbeitshaltung leichter Stellen bekommen und behalten können, als Schüler mit rein berufsbezogenen Kenntnissen.

Pestalozzianum Zürich

NEUERSCHEINUNGEN

In der Reihe "Umgang mit zeitgenössischer Kunst":

U. Amstutz, C. Cattaneo, Regina Kielholz

"Kunst am Bau - Universität Zürich-Irchel"

C. Bremi, C. Cattaneo, P. Schneebeili

"Hallen für neue Kunst Schaffhausen"

3. Arbeitsheft in der Reihe "Schüler besuchen Museen":

"Kampf und Sport bei den alten Griechen"

Bereits früher in dieser Reihe erschienen:

"Herakles - ein ungewöhnlicher Lebenslauf"

"Die Assyrer und das Volk Israel"

Alle genannten Titel sind Publikationen der Fachstelle Schule und Museum und zu beziehen bei: Pestalozzianum Zürich, Postfach, 8035 Zürich.

W. Tobler, A. Muheim & J. Vontobel (1989)

"Unterwegs"

Eine lebenskundliche Gesprächsfolge anhand von Lesetexten.
Vorschläge für eine ganzheitliche Sexualaufklärung auf der Oberstufe .

Zürich: Pestalozzianum Zürich. Erhältlich beim Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Postfach, 8045 Zürich.

W. Tobler & J. Vontobel (unter Mitarbeit von A. Muheim), (1989)

***"Fredi unter dem Heftpflaster
und andere Kurzgeschichten"***

Kurztexte als Anstoss für lebenskundliche Gespräche.

Zürich: Verlag Pro Juventute, Seefeldstrasse 8, 8008 Zürich.



Neues aus der Bildungsforschung

Computer in Schweizer Schulen - eine Bestandesaufnahme

In den letzten Jahren haben sich die Informationstechnologien in unserer Gesellschaft sichtbar ausgebreitet. Mehr und mehr wird auch in unseren Schulen Informatik in den unterschiedlichsten Formen eingeführt. Eine gesamtschweizerische, systematische Bestandesaufnahme wird nun erstmals die verschiedenen Erfahrungen sammeln. Anlass dafür ist ein grosses internationales Projekt, an dem sich 22 Länder beteiligen.

Das Institut für Verhaltenswissenschaft und das Institut für Informatik der ETH Zürich führen in diesem Jahr eine Erhebung über den Stand von Informatikunterricht und Computeranwendung in den Schweizer Schulen durch. In diesem Projekt arbeiten ETH-Professoren, die EDK, eine interkantonale Arbeitsgruppe und die Informatikverantwortlichen der Kantone zusammen.

Diese erste Bestandesaufnahme im Bereich Computer und Schule versteht sich einerseits als wichtige Abklärung für die weitere Planung und als Grundlage für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Institut für Informatik der ETH Zürich. Andererseits ist sie der schweizerische Beitrag zu einer von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational

Achievement) initiierten, internationalen Untersuchung zu diesem Thema, an der sich 21 weitere Länder beteiligen.

Die Erhebung erfolgt mit einem international abgestimmten Fragebogen. 400 Schulen (d.h. jede dritte Schweizer Schule) werden in die differenzierte Befragung einbezogen. Es wird abgeklärt, wo und wie welche Geräte und Software eingesetzt werden, wie die Lehrenden und Lernenden damit zurecht kommen, wie die lehrplanmässige Einbettung erfolgt und wie die Innovationen bewertet werden.

Bei einem solchen gesamtschweizerischen Projekt kommt der Koordination und Zusammenarbeit zwischen den Kantonen und den federführenden Institutionen grosse Bedeutung zu. Die geplante Arbeitsteilung wird es ermöglichen, dass 1990 ein gesamtschweizerischer Schlussbericht erscheinen wird, die Kantone einen speziellen Bericht zur kantonalen Situation erarbeiten und ein internationaler Vergleich über den Entwicklungsstand der Schweiz informiert.

Die meisten Kantone beteiligen sich an diesem Projekt. Gleichzeitig ist die Bestandesaufnahme in einen internationalen Rahmen eingebettet. Damit startet ein Projekt, welches interessante, neue Perspektiven eröffnet, die bescheidenen finanziellen Kräfte der schweizerischen Bildungsforschung möglichst nutzbringend einzusetzen.

Ref. Nr. 89:031

**Institutionen der Bildungsforschung
und Schulentwicklung:
Ein neues Verzeichnis erleichtert
den Zugang**

Wer erforscht in der Schweiz die Bedingungen des individualisierten Unterrichts oder der interkulturellen Pädagogik, oder wer unterstützt die Einführung neuer Lehrpläne und evaluiert die Lehrerbildung? Dies sind mögliche Fragen, die sich mit dem neuen Verzeichnis der "Schweizerischen Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung" beantworten lassen.

In der Schweiz sind 77 Institutionen ganz oder teilweise in der Erforschung und Entwicklung des Bildungswesens tätig. Es sind dies 39 Hochschul institute, 23 kantonale und interkantonale, 7 nationale sowie 8 halböffentliche und private Institutionen. Geographisch zeichnet sich eine deutliche Konzentration in den Universitätsstädten, speziell in Genf und Zürich ab. Doch auch kleinere Kantone stellen Ressourcen für die Schulentwicklung zur Verfügung.

77 Institutionen sind auf den ersten Blick eine beachtliche Zahl an Forschungs- und Entwicklungsstellen. Dies wird allerdings etwas relativiert, wenn die personelle Besetzung und damit die Kapazität der Institutionen betrachtet wird: In einzelnen Institutionen ist nur eine Person im Bereich Bildungsforschung und Schulentwicklung tätig, in anderen sind es gegen zwanzig. So ist es denn nicht erstaunlich, wenn die Schweizerische Gesellschaft für Bildungs-

forschung in ihrem Entwicklungsplan zum Schluss kommt, dass Bildungsforschung noch häufig nur marginal, sporadisch und diskontinuierlich betrieben wird. Um so nötiger ist es deshalb für alle Beschäftigten und Interessierten des Bildungswesens, die richtigen Ansprechpartner finden zu können.

Dabei hilft das neue, 380 Seiten starke Verzeichnis. Einerseits verschafft es eine Übersicht über die kleinen und grossen Institutionen im Bereich Schulentwicklung und Bildungsforschung, da jede einzelne Institution vorgestellt wird. Andererseits ermöglicht ein detailliertes Inhaltsverzeichnis, ein ausführliches Sachregister (230 Begriffe) und ein umfangreiches Personenregister (1261 Namen) eine gezielte Suche zu verschiedenen Fragestellungen.

Das Verzeichnis:

"Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung" kann zum Preis von Fr. 24.50 bei der untenstehenden Adresse bezogen werden.

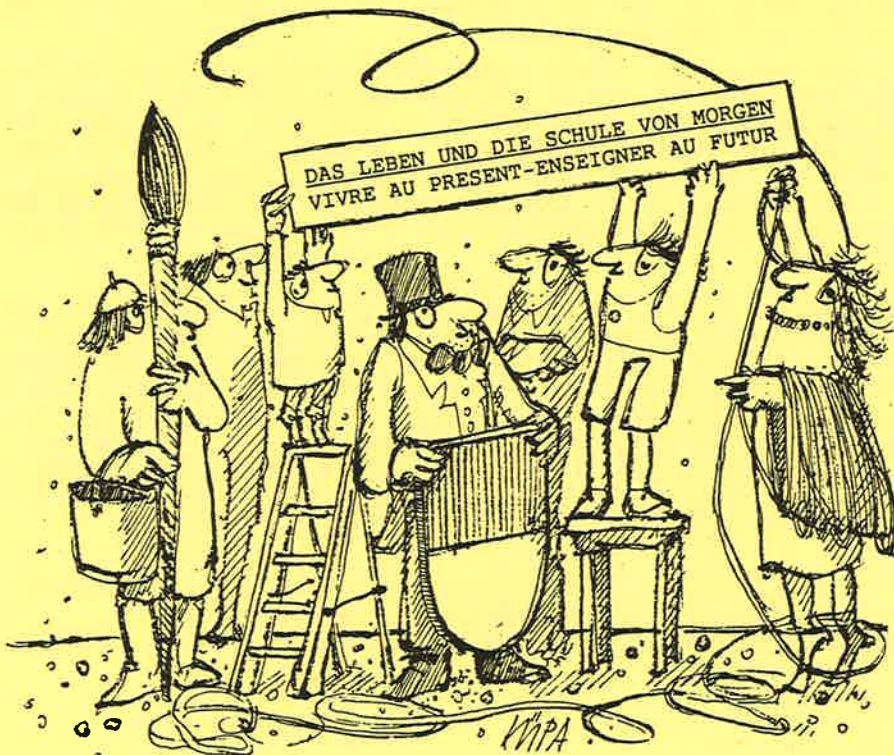
Eine Gratisdokumentation

zur vorgestellten Untersuchung erhalten Sie bei:

Schweizerische Koordinationsstelle für
Bildungsforschung, Entfelderstr. 61,
5000 Aarau, Tel. 064/21 21 80

Société Suisse pour la Recherche en Education SSRE
Société Pédagogique Suisse SPV

Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF
Schweizerischer Pädagogischer Verband SPV



Kongress und Jahresversammlungen in Solothurn
Freitag, den 10. und Samstag, den 11. November 1989

Congrès et Assemblée annuelle à Soleure
Vendredi, le 10 et samedi, le 11 novembre 1989

**EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG SPV/VSG
10./11. NOVEMBER 1989 IN SOLOTHURN**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit Solothurn verbinden mich kindliche Gefühle und Erinnerungen. Schon lange, bevor ich das Wort Ambassadorenstadt nur kannte, geschweige denn aussprechen konnte, hörte ich das Wort Solothurn aus dem Munde meiner Mutter; und zwar immer dann, wenn in der Familie wieder einmal ein Schlüssel, eine Brosche oder ein wichtiges Schriftstück vermisst wurde und trotz gemeinsamem und angestrengtem Suchen nicht mehr zum Vorschein kam. Dann war es Zeit, dem Heiligen Antonius einen Fünfliber oder ein Nötli (je nach Verlustschmerz) zu versprechen. Und diese Gabe ging dann eben nach Solothurn.

Offenbar hatte dieser ebenso gütige wie clevere Volksheilige aus Padua eine Dependance dort. Er hat sie immer noch in diesem Antoniushaus, das gleichzeitig Sitz des Seraphischen Liebeswerks ist, von dem unermesslich viel Gutes ausgeht für Kinder, Jugendliche, Mütter und Familien, eben für die *praktizierte* Pädagogik. Hier liegt wohl ein tief-sinniger Konnex zwischen Tagungs-Thema und -Ort, als wenn wir den Ambassadoren, den Türmen, der Elfer-Zahl oder sonstigen Prospekt-Daten nachspüren.

Abgesehen von diesem pädagogischen genius loci im Hintergrund ist das Zusammengehen mit der *Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* in unserer Vereinsgeschichte ein aussergewöhnliches Ereignis. Dass dies möglich wurde, freut mich; und noch mehr freut mich, dass sich SchwerarbeiterInnen finden liessen, die uns diese zwei Tage der Besinnung und Begegnung organisiert haben. Ihnen gebührt unser herzlicher Dank, den wir am sinnvollsten durch eine grosse Beteiligung ausdrücken. Die Fülle der thematischen Angebote wird den Entschluss zum Mitmachen erleichtern, die Wahl hingegen erschweren.

Falls Interessenten das detaillierte Programmheft nicht erhalten haben, wenden sie sich an das Kongress-Sekretariat:
SGBF/SPV, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn. Tel.: 065 21 29 64.

Auf Wiederfinden in Solothurn!

Hans Brühweiler
Präsident SPV

JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES (SPV)

FREITAG, 10. NOVEMBER

17.30 - 18.30

Solothurn

IM VORZIMMER DES KANTONSRAATSSAALES, RATHAUS

TRAKTANDEN DER GESCHAFTSSITZUNG

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Stimmzähler
Protokollführer
3. Protokoll der Jahresversammlung vom 4. November in Chur,
verfasst von Rudolf Künzli, veröffentlicht in BzL 1/89,
Seiten 57/8
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
6. Finanzen: Rechnungen 1988/89 a) Verein
b) BzL
Revisorenberichte
Budgets 1989/90
Jahresbeitrag
7. Erneuerungs- und Neu-Wahlen
 - a) Vorstand: Es wird eine vorübergehende Vergrösserung
des Vorstandes vorgeschlagen
 - b) Revisoren
 - c) Delegierte VSG
8. Verschiedenes

**Hans Brühweiler
Präsident des SPV**

**Bitte beachten Sie, dass die Jahresversammlung der
Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung
gleichzeitig stattfindet!**

KONGRESS SGBF / SSRE UND SPV 1989

PROGRAMMÜBERSICHT

DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN VIVRE AU PRESENT - ENSEIGNER AU FUTUR

PODIUMSGESPRAECH als Einstieg

ARBEITSGRUPPEN

* Schülerbeurteilung: Laufende Schulversuche in den Deutschschweizer Kantonen * Hochschulforschung: Forschung zum Thema Universität * Interkulturelle Erziehung: Die Ausbildung der Lehrkräfte für die interkulturelle Erziehung * Bildungstechnologie: Forschung und Ausbildung, verstärkte internationale Zusammenarbeit * Schul- und Pädagogikgeschichte: Herbart, der Herbartianismus und ihr Einfluss in der Schweiz * Frauen in der Bildung - feministische Bildungsforschung: Was heisst Bildung von morgen aus einer feministischen Perspektive? * Berufliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung: Berichte aus laufenden Forschungsprojekten * Lehrerbildung: Arbeiten zur Lehrerbildungsreform

JAHRESVERSAMMLUNG und GESELLIGER ABEND

ATELIERS

* Berufsbild des Lehrers in der Schule von heute - Berufsbild des Lehrers in der Schule von morgen? * Bildung in der Schweiz von morgen, "BICHMO" * Wege der Schulreform * Les incidences des changements de structure sur le métier d'enseignant * L'informatique comme auxiliaire de l'enseignement * Veränderungen in der Medienwelt - Konsequenzen für die Erziehung * Tagesschulen: eine pädagogische Antwort auf eine soziale Herausforderung * Zusammenarbeit in Lehrerkollegien * Neue Lernkultur * Didactique des sciences * Trois conceptions possibles de la mesure pour une évaluation par objectifs individualisée

REFERAT Michael Huberman: Bildungsforschung von morgen
Was bringt die Bildungsforschung der Schule? Was bringt die Schule der Bildungsforschung? Erfahrungen aus der Zusammenarbeit

INFORMATIONEN:

Pädagogische Arbeitsstelle des Erziehungsdepartementes,
Kongress SGBF/SPV, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn
Telefon 065 21 29 64

DIREKTIONSWECHSEL BEIM SCHWEIZERISCHEN INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK

Im Rahmen einer institutsinternen Feier übergab am 7. August 1989 der scheidende Direktor Dr. Werner Lustenberger seinem Nachfolger Dr. Martin Straumann die Schlüssel des berufspädagogischen Ausbildungszentrums in Zollikofen und legte damit nach siebzehn Dienstjahren die Verantwortung für die Gesamtleitung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) in jüngere Hände.

Der örtliche Schulleiter und stellvertretende Direktor, Walter Kunz, konnte nebst den Mitarbeitern der drei Schulen - Zollikofen, Lausanne und Lugano - BIGA-Vizedirektor Dr. Rudolf Vögeli sowie die dem Institut und dessen ersten Direktor in besonderer Weise verbundenen Hochschullehrer Professor Hans Aebli und Professor Rolf Dubs begrüßen. Letzterem fiel es zu, einige zeitgemässe und zukunftsorientierte Gedanken zur Berufsbildung vorzutragen.

Im Namen der Mitarbeiter formulierte Peter Füglister persönliche Worte an seinen langjährigen Chef. Er thematisierte Abschiednehmen und Weggehen, indem er nach dem Motto von Erich Kästners "Eisenbahngleichnis" den scheidenden Direktor auf einer letzten imaginären Dienstreise begleitete: "Wir sitzen alle im gleichen Zug..."

In der ihm eigenen Zurückhaltung nahm Werner Lustenberger den verdienten Dank entgegen. In knappen Zügen zeichnete er aus dem Stegreif die wichtigsten Etappen der von ihm beharrlich geleisteten Aufbauarbeit des SIBP nach, bevor er seinem Nachfolger die zu einer langen Kette verbundenen Schlüssel des 1986 bezogenen neuen Institutsgebäudes überreichte.

Martin Straumann nutzte die Gelegenheit, noch vor seinem offiziellen Amtsantritt ein paar persönliche Vorstellungen zur Zukunft der Berufsschullehrerbildung vorzutragen. Abschliessend äusserte er dazu die folgenden Gedanken:

1. Der Zenith der Professionalisierung ist in der Lehrerbildung erreicht. Wir brauchen keine längere Grundausbildung, sondern eine anders über das Berufsleben verteilte Aus- und Fortbildung.

Werner Lustenberger, gebürtiger Entlebucher und Luzerner, wurde vom Bundesrat auf den 1. Oktober 1971 als Direktor des SIBP - einer neuen Abteilung des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) - gewählt. Als langjähriger Lehrer am Städtischen Lehrerseminar und Rektor der Sekundarschulen der Stadt Luzern besass Werner Lustenberger das pädagogisch-psychologische Rüstzeug, und als Regimentskommandant, Mitglied der Schweizerischen Korea-Mission 1955 und als Unesco-Experte für Fragen der Lehrerbildung in Iran 1963-1964 die Fähigkeit, umsichtig zu planen, zu organisieren und rasche Entscheide zu fällen.

Im Herbst 1972 begannen am SIBP zwei Klassen ihr Studium in einem provisorisch eingerichteten Pavillon in Bern. Bereits 1973 konnte die französischsprachige Filiale in Lausanne eröffnet werden, und 1979 nahmen erstmals Studenten im Tessin ihr Studium auf.

Schon früh begann Werner Lustenberger mit der Planung eines Neubaus. Mit dem Bezug des neuen Institutsgebäudes in Zollikofen im Frühjahr 1986 wurde nicht nur im innern Aufbau ein Markstein gesetzt, auch nach aussen fand das SIBP einen sichtbaren Ausdruck seines Wirkens. Endlich standen die notwendigen Räume sowie moderne und zweckmässige Einrichtungen zur Verfügung. Zusammen mit einem soliden Ausbildungskonzept ist damit eine tragfähige Grundlage für weitere Auf- und Ausbauarbeiten gegeben.

Martin Straumann, geb. 1950, wuchs in der Region Bern auf und erwarb die B-Matura. 1970 begann er an der Universität Bern das Studium der Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie. Studienschwerpunkte: Arbeits- und Betriebspsychologie.

1972-76 belegte Martin Straumann eine Halbtagsstelle bei der IBM Schweiz als Dokumentalist und Programmierer.

1979 Lizentiatsarbeit zum Thema "Nacht- und Schichtarbeit im Zürcher Oberland" (Prof. Ulich).

1979-86 war er Wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern, Abteilung für systematische und historische Pädagogik (Prof. Weisskopf). Arbeitsschwerpunkte: historische und systematische Berufspädagogik, Berufsbildungsforschung, sozialwissenschaftliche Biographieforschung.

1982-1984 leitete Straumann das NFP EVA-Projekt "Innovation und Qualifikation"; 1985 ein ebenfalls im Rahmen des NFP 10 durchgeführtes Projekt "Der Ausbilder in der schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie". 1986 Dissertation "Berufsleben - Eine hermeneutische Interpretation der Berufsbiographien von FEAM und Mechanikern in der Schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie".

Nach den Promotionsprüfungen 1987 wirkte Martin Straumann als pädagogischer Schulungsleiter bei der Koordinationsstelle der Klubschulen des Migros Genossenschaftsbundes.

Die Professionalisierung der Lehrerbildung ist mit dem Aufbau des Berufsbildungswesens einher gegangen. Sie hat heute einen zweckmässigen Stand erreicht. Georg Kerschensteiner hat in seiner Zürcher Rede 1908 gefordert: "Die Lehrer sind mit einer ganz anderen, vor allem dauerhafteren Vorbildung auszustatten als bisher, wo das Seminar ebenso wie alle anderen Schulen wenig mehr als eine Mastanstalt für Buchwissen ist" (Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, 1908).

Sein Kollege an der Universität München, Aloys Fischer, war noch prinzipiell gegen jede Professionalisierung der Erziehung. Die Erziehung hat sich mit dem Auftauchen des Lehrers auf das Unterrichten verengt. Vor allem war Fischer nicht damit einverstanden, dass die "Vorbereitung für die pädagogische Berufsausübung unter den Gesichtspunkt der Lehrbedürfnisse gerückt wurde. Wer geringere und elementarere Kenntnisse zu unterrichten hatte, schien selbst auch nur (...) eine geringere Bildung zu benötigen, wer höhere wissenschaftliche Bildung erteilen sollte, musste selbst durch die Wissenschaft hindurchgegangen sein" (Erziehung als Beruf, 1922).

Fehlende Ausbildungsstrukturen, der Mangel an qualifizierten Lehrkräften und die Disparitäten in der Ausbildung der verschiedenen Lehrertypen sind heute weitgehend behoben. Ist ein Lehrer heute definitiv gewählt, so hat er praktisch einen Brotberuf auf Lebenszeit erworben. Er wird zwar in seiner Lehrtätigkeit kontrolliert, praktisch hat er jedoch mindestens im Unterricht sehr viel Selbständigkeit und Freiraum. Was ihm fehlt, ist die Möglichkeit der beruflichen Veränderung oder des Aufstiegs. Angenommen, ein Lehrer wird nach zwanzig Jahren Unterrichtstätigkeit schulmüde: Er empfindet den Beruf zunehmend als Last, spürt die Distanz zu den Jugendlichen und zum Fachwissen der jüngeren Berufskollegen. Verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre haben sich speziell diesem Problem gewidmet (vgl. die Berichte des Projekts SIPRI, sowie die Studie des Nationalfonds zu Einstellungen von Lehrern im Kanton Zürich). In der Regel kann der Lehrer in seiner Schule ein Zusatzamt bekommen, aber aus dem Beruf aussteigen kann er nur mit grössten Schwierigkeiten. In der Zukunft werden wir diesem Problem mehr Aufmerksamkeit widmen müssen.

2. Lehrerbildung wird Fortbildung! Mit der Intensivierung der Fortbildung des Berufsschullehrers wird der Kontakt zu der betrieblichen Praxis, zu anderen Ausbildungsinstitutionen, zu auserschulischen Bildungsinstitutionen stärker. Ein Semesterkurs oder ein Nachdiplomstudium als neue Formen der Fortbildung haben auch die Funktion einer biographischen Auslotung der Lebenspläne des

Berufsschullehrers. Mit der fachlichen oder didaktischen Blutauffrischung wächst vielleicht da und dort die Gewissheit, dass man auch ausserhalb der Berufsschule Chancen hat, im Beruf zu bestehen.

Die Fortbildung des Berufsschullehrers muss ergänzt werden durch die Weiterbildung. Im EDK-Schlussbericht "Lehrerbildung von Morgen" (1975) wurde unter Weiterbildung der Erwerb "einer neuen Qualifikation durch ein neues Studium verstanden". Konkret meinte man damit einen Stufenwechsel innerhalb des Lehrerberufs oder die Uebernahme eines Zusatzamtes wie Schulvorsteher, Rektor usw. Wir haben das Problem des schulmüden Lehrers erst gelöst, wenn wir ihm in der Fortbildung einen neuen Weg aufzeigen können. Der neue Weg kann eine neue Form des Unterrichtens sein, er sollte aber auch die Möglichkeit enthalten, aus dem Beruf ohne allzugrossen Statusverlust aussteigen zu können.

3.

Der Lehrer wird ein Zweitberuf! Ich habe den 5. Werkstattbericht der Gesamtkonzeption Lehrerbildung des Kantons Bern (1989) durchgeblättert. 750 Eltern äussern sich dort über den Lehrerberuf. Sehr viele Eltern finden: "Der Lehrerberuf ist ein Zweitberuf", "Lehrer soll man auf dem 2. Bildungsweg werden", "man sollte Möglichkeiten schaffen für Berufsleute, die später Lehrer werden möchten." Ein Teil dieses Postulats ist in den Ausbildungsgängen des SIBP bereits realisiert. Die untere Grenze von 24 Jahren für die Aufnahme des Studiums am SIBP bietet Gewähr dafür, dass die angehenden Berufsschullehrer Praxis, die Ingenieure und Meister auch Berufspraxis mitbringen. Die zum Teil in den Stipendienverordnungen versteckten oberen Alterslimiten sind jedoch unter diesem Blickwinkel aufzuheben.

4.

Schliesslich muss die Ausbildung der Ausbilder intensiviert werden. Wir dürfen nicht Wasser predigen und selber Wein trinken! Die geplanten Sondermassnahmen des Bundes zugunsten der beruflichen Weiterbildung sollten bei den Lehrerausbildnern keine Ausnahme machen. Wir müssen uns alle selber laufend fachlich und didaktisch fortbilden, durch Lektüre, Tagungsbesuche, aber auch durch Zusatzkurse.

Zusammengefasst können wir sagen, der Lehrer der Zukunft wird seinen Beruf eher als eine kürzere Lebensphase interpretieren. Er wird vor der Grundausbildung bereits Erfahrungen in einem Beruf sammeln, das kann eine Rückkehr in den Stammberuf erleichtern. Die Aus- und Fortbildung wird dann eher eine berufliche Zusatzausbildung als eine Berufsgrundausbildung sein, die es dem Berufsschullehrer erlaubt, auf der Basis seiner Berufs- und

Lebenserfahrung sein Fach zu erteilen. Ich glaube, ein Berufsschullehrer wird von den Lehrlingen nur dann respektiert, wenn er glaubwürdig ist und sein Fach mit seiner Berufs- und Lebenserfahrung verbinden kann.

Präsident und Vorstand des *Schweizerischen Pädagogischen Verbands* und die Redaktion der *Beiträge zur Lehrerbildung* wünschen dem ehemaligen Verbandsmitglied *Werner Lustenberger* die verdiente Musse im Ruhestand und dem neuen Direktor des SIBP, *Martin Straumann*, guten Mut, Ausdauer und Erfolg bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben, die sich ihm und seinen Mitarbeitern im weiten Feld einer zeitgemässen und zukunftsorientierten Berufs- und Lehrerbildung stellen.

Peter Füglistner

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) mit Sitz in Zollikofen sucht auf Beginn 1990

einen Dozenten oder eine Dozentin für Naturwissenschaften.

Zu den Aufgaben gehören die Ausbildung von Ingenieuren, Technikern und Meistern zu Berufsschullehrern, die Mitwirkung bei Fortbildungsveranstaltungen und die Begutachtung von Lehrmitteln, Unterrichtshilfen und computergestützten Lernprogrammen.

Als Fachvorstand ist er/sie verantwortlich für alle Belange des naturwissenschaftlichen Unterrichts und arbeitet fachdidaktisch eng mit den andern Dozenten zusammen.

Anforderungen: Hochschulbildung (Universität oder ETH) vorzugsweise in Richtung Physik mit guten Kenntnissen der Chemie und der Informatik. Pädagogische Ausbildung oder erfolgreiche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung oder in der Lehrerfortbildung. Praxiserfahrung in der Industrie erwünscht.

Sprachen: Deutsch mit guten Französischkenntnissen.

Auskünfte erteilt der Direktor des SIBP, Dr. Martin Straumann,
Tel. 031 / 57 48 81.

Bewerbungen sind zu richten an das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, Personaldienst, Bundesgasse 8, 3003 Bern.

LEHRER-GRUNDAUSBILDUNG

Bericht über die internationale OECD-Konferenz vom 3.-5. November 1988 in Novi Sad (YU).

Hans Badertscher

1. ZIELE DER KONFERENZ

Die Konferenz sollte den neuesten Stand der Erkenntnisse auf dem Gebiet der Grundausbildung der Lehrkräfte für die Grundschule feststellen. Das Gastgeberland erwartete zudem eine Diskussion und Stellungnahmen zu seinem aktuellen Reformprojekt, das tiefgreifende Änderungen in der Ausbildungspraxis seiner Grundschullehrer vorsieht (Verlegung von den Mittelschulseminarien in den tertiären Bildungsbereich, Einbezug der Universitäten).

2. ORGANISATION UND VERLAUF

Organisiert wurde die Konferenz von den jugoslawischen Behörden in Zusammenarbeit mit dem CERI.

Die Organisatoren unterbreiteten vier thesenartig formulierte Themen, die nacheinander diskutiert wurden:

1. Heutige Lehrerausbildung: Änderungen, Erfahrungen, Ziele.
2. Der Beitrag der beruflichen Ausbildung vor Eintritt in den Schuldienst.
3. Der Beitrag der berufsbegleitenden Ausbildung.
4. Evaluation in der Lehrerbildung.

Der dritte Tag war ausdrücklich dem Reformprojekt des Gastgeberlandes gewidmet. Die Delegierten nahmen jeweils zu den einzelnen Themen Stellung und schilderten Probleme, Lösungsvarianten und Projekte ihres Landes.

Problemaufriss

Erstaunlich war die Tatsache, dass die aktuellen Frage- und Problemstellungen der Lehrerbildung in den teilnehmenden Ländern nahezu identisch sind. Der Delegierte hatte nicht selten den Eindruck, dieselbe Gesprächsrunde könnte mit denselben Statements und Überzeugungen in einer interkantonalen Kommission der Schweiz stattfinden. Die Divergenz in den Lösungsansätzen der einzelnen Nationen schien nicht grösser als diejenige zwischen den einzelnen Kantonen. Im Rahmen der OECD stehen die folgenden Fragen zentral zur Diskussion:

- Was bedeutet "Lebenslanges Lernen" ("éducation permanente") in der Lehrerbildung? Welche Realisierungsstrukturen bieten sich an?
- Wie lässt sich die Berufseinführung und die berufsbegleitende Beratung der Lehrkräfte wirkungsvoll aufbauen?
- In welcher Weise sollen sich die Universitäten an der Grundausbildung auch der Grundschulkräfte beteiligen?

- Welche Bedeutung kommt der fachwissenschaftlichen Qualifikation zu? Setzt der Lehrerberuf (Grundschule) fachwissenschaftliche Studien voraus oder bloss eine Aufbereitung schulrelevanter Stoffe?
- Wie lassen sich fachwissenschaftliche Studien und Unterrichtspraxis effizient verzahnen?
- Müsste die Rekrutierungsbasis für den Lehrerberuf verbreitert werden (Lehrerberuf als Zweitberuf)? Eintrittsbedingungen der Grundausbildung?
- Wie lässt sich verhindern, dass Lehrer lebenslänglich beruflich bloss Unterrichtssituationen kennen? Wie liesse sich die Kette Schüler - Student - Lehrer der Lehrerkarriere durchbrechen (ausserschulische Tätigkeit)?
- Wie müssten ein Ausbildungskonzept und eine Schule aussehen, die Lehrern Aufstiegsmöglichkeiten und beruflichen Wechsel innerhalb des Arbeitsplatzes Schule böten?

Die Beiträge aus den einzelnen Ländern veranschaulichten die jeweilige spezifisch-nationale Problemlage. Dagegen zeichneten sich kaum allgemein gangbare neue Ausbildungsmodelle ab. Es scheint, als sei in den Ländern der OECD gegenwärtig ein hohes gemeinsames Problembewusstsein vorhanden, die Problemlösung und Relaisierung aber sei ebenso durchgehend nur bruchstückhaft vorhanden.

In diesem Sinne wurde von Seiten des CERI bemerkt, die Konferenz habe zwar den Problemkatalog in aller Deutlichkeit aufgezeigt, neue Aspekte jedoch seien kaum hinzugekommen. Aus der Sicht der Schweiz ist es allerdings eine positive Erfahrung, die interkantonale Diskussion über die Grundausbildung der Lehrkräfte international gespiegelt zu sehen. Die gegenwärtigen kantonalen Reformarbeiten laufen parallel und im Einklang mit ausländischen Bestrebungen.

Aus: Informationsbericht des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft,
Wildhainweg 9, 3001 Bern, wo auch zusätzliche Auskünfte erhältlich sind.

LEHRERFORTBILDUNG FÜR EINE HUMANE KINDERGERECHTE SCHULE

Bericht über das Forum "Lehrerfortbildung von morgen",
vom 10./11. Mai 1989 in Neuchâtel-Chaumont

Kathrin Keller

Marschhalt bei Halbzeit im EDK-Projekt "Lehrerbildung von morgen": Die Vertreter der Erziehungsdepartemente und der Lehrerorganisationen konnten sich am LEFOMO-Forum vom 10./11. Mai in Neuchâtel-Chaumont überzeugen, wie wichtig Lehrerinnen und Lehrern Gedankenaustausch, Unterstützung und Anregung sind, die ein gesamtschweizerisches Projekt ihrer Fortbildung bieten kann.

Über 80 Personen aus allen Teilen der Schweiz hatten sich auf Einladung der Projektgruppe LEFOMO (Leitung: Hans Rudolf Lanker, Bern) auf dem Chaumont bei Neuenburg versammelt. Mit einiger Spannung hatte man diese erste Veranstaltung der EDK-Arbeitsgruppe erwartet.

HAUPTPROJKT LEFOMO: JA oder NEIN?

Würden sich die Divergenzen, im Vorfeld des Projekts vor allem auf dem politischen Plan ausgetragen, noch verstärken? Hat das Vorprojekt, das im Frühling 1990, nach zwei Jahren Dauer, mit einem Bericht abschliessen wird überhaupt eine Chance in ein Hauptprojekt übergeführt zu werden?

Die endgültige Antwort werden Ende des nächsten oder Anfang des übernächsten Jahres die schweizerischen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren an der Plenarversammlung geben, wenn sie das voraussichtlich vier Jahre dauernde Hauptprojekt "Lehrerfortbildung" freigegeben (und dessen Finanzierung zustimmen), oder wenn sie das Vorhaben endgültig fallen lassen.

GUT AUFGENOMMEN

Die Offenheit der Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer, ihr grundsätzliches Wohlwollen dem Projekt gegenüber, und die angeregten, engagierten Gespräche in den von Fachleuten geleiteten Ateliers geben zu Hoffnungen Anlass. Der Entwurf für einen Schlussbericht, in seiner Endfassung gleichbedeutend mit dem Antrag für das Hauptprojekt, wurde von den Vertretern der Erziehungsdepartemente, der Lehrerfortbildung, der Bildungsforschung und der Lehrerorganisationen grundsätzlich positiv aufgenommen.

ABER AUCH KRITIK

Allerdings fehlte es nicht an ernst zu nehmender Kritik. "Gopfried Schtutz, u du hesch di no drfür Schuel zha!" kommentierte eine

Lehrerin, seit Jahren sowohl auf kantonaler als auch auf schweizerischer Ebene in der Lehrerfortbildung tätig, nach der Lektüre des Eingangskapitels. Dieser erste Abschnitt enthält (oder enthielt) einen ausführlichen Katalog von Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft an Lehrerinnen und Lehrer und nannte die Schwierigkeit, ja geradezu die Unmöglichkeit, ihnen annähernd zu genügen. Daraus leitete der Bericht die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Fortbildung und deren Ausbau durch neue Formen und Konzeptionen ab.

POSITIVES LEHRERBILD

Binahe unisono war die Forderung: Wir wollen von einem positiven Lehrerbild ausgehen (was selbstverständlich auch die Projektgruppe will). Der Lehrerberuf habe auch Sonnenseiten. Aus dem Schlussbericht müsse herausleuchten, wie und was Lehrerfortbildung beitragen könne, damit die Freude am Unterrichten und Erziehen ein Lebenlang hinhalten könne. Die Vertreter des Staates wiesen ihrerseits darauf hin, dass Lehrerfortbildung mehr leisten müsse, als nur die Bedürfnisse der Lehrer zu befriedigen.

VIELFÄLTIGE FORMEN UND MODELLE

Einig waren sich alle, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht zu allen Zeiten ihres Berufslebens die gleiche Unterstützung durch die Lehrerfortbildung benötigten. Im Rahmen des Hauptprojekts sollten vielfältige Formen und Modelle im Bereich Lehrerfortbildung geprüft, dargestellt und entwickelt werden.

Dabei müssten Fragen nach der Stimulation und Motivation der Lehrer für ihre Fortbildung, nach der spezifischen Fortbildung zu Beginn der Berufstätigkeit, nach Beratung/ Begleitung und nach schulinterner Fortbildung bzw. Schulentwicklung gestellt werden. Formen und Inhalte des Bildungsurlaubs wären genau so zu studieren wie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sowie Veränderungs- und Aufstiegschancen für Lehrer/innen.

Besonderes Augenmerk möchte ein allfälliges Hauptprojekt auf die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit werfen, nicht nur unter Lehrern, sondern auch mit Kindern, Eltern und Schulbehörden, unter Lehrerfortbildungsstellen, mit den Instituten der Grundausbildung und jenen der Erwachsenenbildung, und zwar sowohl im In- als auch im Ausland. Dabei besteht keineswegs die Meinung, dass die Initiative und Entscheidungsfreiheit der Kantone beschnitten würde.

IM MITTELPUNKT: DAS KIND

Nie dürfte aber die Weiterentwicklung der Fortbildung zum Selbstzweck werden, sondern immer müsste sie, das Kind im Auge behaltend, die Entwicklung der Schule zum Ziel haben, eine Entwicklung in Richtung einer humanen (oder noch besseren) kindgerechten Schule.

Die Referate am Forum von Prof. Dr. Michel Hubermann ("Unter welchen Bedingungen bewirkt Fortbildung bei den Lehrern tatsächlich etwas?") und von Dr. Urs P. Meier ("Grundzüge eines Lehrerfortbildungskonzeptes - Desiderate aus pädagogischer Sicht") werden in der Reihe "Information Lehrerbildung" des LEFOMO-Projektes besprochen. Bestellungen der je zweiseitigen Texte (Hubermann: 89.10; Meier 89.11) an: LEFOMO-Projekt, Kirchstrasse 70, 3098 Köniz.

LEHRERBILDUNG UND INFORMATIK

Bericht über das Schweizerische Forum der EDK, vom 1.-3. Juni 1989
in Valbella

Fritz Wüthrich

"Avec les nouvelles technologies pour l'éducation, développons ensemble tout ce que l'on n'est pas obligé de réaliser séparément."

Dieses Zitat aus einem Referat könnte als Motto für das vom 1. bis 3. Juni in Valbella durchgeführte Forum gesetzt werden. Gut 80 Personen aus dem Bereich der Lehrerbildung trafen sich dort, um über *Lehrerbildung und Informatik* zu diskutieren.

Es ist offensichtlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer, sowohl diejenigen, die sich noch in Ausbildung befinden, als auch die bereits im Amt stehenden, für die neuen Informationstechnologien ausgebildet werden müssen. Nur, was sollen sie lernen? Es kann sicher nicht darum gehen, sich auf die technischen Aspekte zu beschränken, sondern es müssen grundsätzliche pädagogische Gesichtspunkte mit angesprochen werden. Das ganze Problem wird kompliziert durch die Tatsache, dass es verschiedene Bedürfnisgruppen gibt: Lehrerinnen und Lehrer, die als Anwender von Informatik betroffen sind, solche, die Informatikunterricht erteilen, jene, die eine Spezialausbildung benötigen (etwa Autoren von Schulprogrammen) und schliesslich Kaderleute, die ihrerseits Lehrkräfte auszubilden haben. Für alle diese Gruppen ist eine andere Ausbildung nötig. Die zu leistenden Aufgaben übersteigen bald einmal die Möglichkeiten eines einzelnen Kantons.

Unter diesen Gesichtspunkten sollte das Forum:

- die vorhandenen Bedürfnisse erfassen,
- Erfahrungen (auch aus dem Ausland) austauschen und vergleichen,
- einzelne, speziell interessierende Themenbereiche vertiefen,
- den EDK-Gremien Grundlagen und Leitideen für ihre zukünftige Arbeit vermitteln.

Dank der engagierten Arbeit der Teilnehmer konnten die anvisierten Ziele weitgehend erreicht werden. Als wichtigste Ergebnisse liessen sich nennen:

- die Ideen und Zielvorstellungen über die Informatik haben sich in letzter Zeit stark vereinheitlicht; sie stimmen in weiten Teilen überein und decken sich auch mit den ausländischen Vorstellungen.
- es besteht ein grosses Bedürfnis nach Zusammenarbeit und weiteren Kontakten; so wurde z.B. die Bildung interkantonalen Arbeitsgruppen angeregt.
- es wurde der Wunsch nach wirksamer Unterstützung der einzelnen Kantone und Regionen geäussert.
- die Richtung, die die EDK-Arbeitsgruppen in ihrer Arbeit eingeschlagen haben, scheint zu stimmen.

Die EDK wird die Ergebnisse und die gemachten Anregungen für ihre weitere Arbeit im Bereich der Informationstechnologien aufnehmen und versuchen, dem eingangs erwähnten Motto, das sich auf den gesamten Auftrag der EDK ausdehnen liesse, nachzuleben.

| | |
|------------|---|
| FSP | Föderation der Schweizer Psychologen |
| SGP | Schweizerische Gesellschaft für Psychologie |

PSYCHOLOGIE-UNTERRICHT AN MITTELSCHULEN

Der Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) beabsichtigt in Zusammenarbeit mit der FSP den Psychologie-Unterricht an den Mittelschulen besser zu institutionalisieren. Vorarbeiten dazu wurden bereits unternommen (vgl. Umfrage von M. Perrez: Psychologie-Unterricht an den schweizerischen Mittelschulen. BSP, Nr. 7, 1988, S. 263-271).

Kollegen mit diesbezüglichem Interesse, die gewillt sind, in irgendeiner Form ihre Erfahrungen einzubringen, sind aufgerufen sich zu melden bei: Prof. Dr. M. Perrez, Institut de Psychologie,
Rte des Fougères, 1700 Fribourg, Tel. 037 21 96 76 oder beim
FSP-Sekretariat, Cäcilienstrasse 26, 3000 Bern 14,
Tel. 031 46 04 66.

MUSIK-UNTERRICHT

Musikalische Früherziehung, musikalische Grundkurse, Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht, Musiktherapie u.ä. sind gegenwärtig vielgenannte Begriffe.

Mit einer neuen Broschüre will der Schweizerische Musikpädagogische Verband SMPV knappe Antworten auf konkrete Fragen von Erziehern geben. Da Lehrer oft erste Anlaufstelle in Erziehungsfragen sind, kann diese Schrift angehenden und amtierenden Pädagogen gute Dienste leisten. Sie kann gratis bezogen werden bei der:
Administration SMPV, Forchstrasse 376, 8008 Zürich

SCHULHAUSINTERNE LEHRERFORTBILDUNG

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Deutschschweiz für Lehrerfortbildung (AGD LFB), 7./8. September 1989 in Hergiswil NW

Franz Staffelbach

Die Lehrerfortbildner der Deutschen Schweiz befassten sich an ihrer Jahrestagung mit der schulhausinternen Lehrerfortbildung. In Referaten und Praxisberichten wurden Erfahrungen und Konzepte dargestellt. Teilnehmeräusserungen machten deutlich, dass dieser Fortbildungsform eine wachsende Bedeutung zukommt. Das als mögliche Intensivform präsentierte Modell der Organisationsentwicklung wurde wenig diskutiert.

Ueber 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer - ca. 20 Verantwortliche für Lehrerfortbildung und ihre Mitarbeiter, Schulinspektoren und Angehörige vom Erziehungsdepartementen - wurden durch das Thema in den Kanton Nidwalden gelockt.

Zielfragen der Tagung waren: Welche Dienstleistung kann die Lehrerfortbildung erbringen, damit sich die pädagogische Funktionseinheit Schule entwickeln kann? Kann und soll schulhausinterne Fortbildung als "Organisationsentwicklung" gesehen und betrieben werden? Lässt sich dieses in Wirtschaftsunternehmen entwickelte Konzept fruchtbar auf die Lehrerfortbildung übertragen?

Anton Strittmatter, Sempach, gab als erster Referent einen anschaulichen Bericht über mehrjährige Erfahrungen mit schulhausinternen Projekten. Er definierte schulhausinterne Lehrerfortbildung als: "Alles was Lehrer einer Schule miteinander tun, um dabei zu lernen." Innerhalb dieses weit gefassten Rahmens ging er auf mögliche Gegenstände, methodische Formen, Gruppen-Zusammensetzung, Leitungsformen und zeitliche Verlaufsstrukturen ein. Abschliessend wurden Möglichkeiten der kantonalen Förderung dieser Fortbildungsart aufgezeigt.

Eine **Lehrergruppe aus Neuenkirch LU** gab Einblick in den Verlauf eines eigenen Projekts. Aus Anlass eines Schuljubiläums wollte die Lehrerschaft etwas für sich und für die Schule tun. Unter externer Begleitung arbeiteten die Lehrer an einem Vorbereitungshalbtage und einer 1 1/2-tägigen Veranstaltung ein Schulleitbild aus, das Impulse in die Lehrerschaft hineinbrachte und dessen Intentionen zur Zeit von einer Leitbildgruppe weiter verfolgt werden.

Am Nachmittag stellte **Elmar Osswald**, Vorsteher des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung in Basel, das dort

praktizierte Modell einer Ausbildung von Begleitern schulhaus-interner Projekte vor: Eine Gruppe von Lehrern aus der gleichen Schule, meist zusammen mit der Schulleitung, können während zehn Wochen verteilt auf drei Jahre zu Prozessbegleitern ausgebildet werden. Während dieser Zeit werden ihnen intensive soziale Lernprozesse ermöglicht, die sie befähigen sollen, selber derartiges Lernen anzuregen und zu gestalten.

Drei **Vertreter der Realschule Basel** berichteten über ihre Erfahrungen bei der Teilnahme an dieser Ausbildung. Sie konnten übereinstimmend grosse persönliche Gewinne feststellen - gesteigerte Kommunikationsfähigkeit und Problemlösevermögen innerhalb des Lehrerkollegiums und im Umgang mit der Klasse.

Abschliessend stellte **Andreas Willenegger**, Gipf-Oberfrick, Unternehmensberater und Begleiter von Schulhausprojekten, Kriterien der Organisationsentwicklung vor, die er seiner Arbeit in industriellen und schulischen Projekten zugrundelegt: Unter allen Beteiligten muss ein gemeinsames Problembewusstsein entwickelt werden / Begleitung durch einen aussenstehenden Berater ist zu empfehlen / allen Betroffenen muss aktive Mitarbeit ermöglicht werden / neben der Sachebene von Problemen wird auch die Beziehungsebene geklärt und bearbeitet / dieses Lernen erfolgt als gemeinsamer, längerdauernder Prozess, in den alle wichtigen Einflussfaktoren einbezogen werden.

Anderntags setzten sich die Tagungsteilnehmer in Gruppen mit dem Gehörten auseinander und stellten eigene, im Langschuljahr gesammelte, Erfahrungen zusammen. Dabei wurde deutlich, dass der schulinternen Lehrerfortbildung heute eine zunehmende Bedeutung zu kommt. Vermehrte Zusammenarbeit innerhalb der Lehrerschaft einer Schule wird als wichtig erachtet. Die Rolle der Lehrerfortbildungsinstitutionen wird hauptsächlich darin gesehen, Bedürfnisse von Lehrerseite aufzunehmen, Schulhausgruppen zu beraten und durch qualifizierte Begleitung zu unterstützen. Dafür möchte man mehr ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung haben.

Es ist ein Verdienst dieser Tagung, erstmals Erfahrungen mit schulinterner Fortbildung aufgezeigt und zur Diskussion gestellt zu haben. Ein weites Spektrum von vertretenen Positionen wurde sichtbar. Da war u.a. die Ansicht, es genüge, gemeinsame Aktivitäten unter der Lehrerschaft eines Schulhauses zu fördern, positive Lernprozesse würden sich dann von selbst ergeben. Andere waren überzeugt, dass dazu längerfristige Projekte mit externer Begleitung notwendig seien. Das Konzept der Organisationsentwicklung und sein möglicher Beitrag zur Entwicklung von Schulen mit eigenem Profil wurde in den Diskussionen wenig aufgegriffen. Eine detailliertere Auseinandersetzung damit bleibt einer späteren Gelegenheit vorbehalten.

LSEB - TAGUNG 1989

Bericht über die Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminarlehrausbildung (LSEB) vom 15.-16. September 1989 in Rorschach.

Nachdem bisher Theo Iten die organisatorische Leitung der LSEB - Tagungen oblag, wird dieses Amt nun von Hans Amrhein ausgefüllt. Er durfte die LSEB - Absolventen im Namen von Dr. Erwin Beck ins Lehrerseminar Marienberg in Rorschach einladen. Erfreulicherweise folgte eine beachtliche Anzahl ehemaliger LSEB - Studenten dieser Einladung und traf nach dem gemeinsamen Nachtessen im Seminar ein.

Nach der Begrüssung durch Seminardirektor Erwin Beck wurden die Besucher in die Ausstellung "Das Original und seine Schatten" von Rudolf Stössel geführt. Der inzwischen 86-jährige war selbst zugegen. Die beeindruckende Persönlichkeit des ehemaligen Physiklehrers des Seminars, der seiner Frau bei der Gründung und beim Aufbau der heilpädagogischen Schule Wiggenhof in Rorschach half, mit ihr zusammen Puppenspiele aufführte und bei der Neugründung des St. Galler Puppentheaters massgeblich mitwirkte, zog die Zuhörer und Zuschauer mit Gedichtrezitationen, Schattenspielen und Berichten aus seinem Leben in den Bann.

Unglaublich, welche Farbeffekte er durch polarisiertes Licht auf die Leinwand zauberte und diese Lichteffekte benutzte, um Geschichten und Gedichte darzustellen. Faszinierend zu beobachten, wie Rudolf Stössel selbst auch heute noch ganz hingerissen ist von den immer wieder neuen Farbtönen. Er hat sich jenes Staunen erhalten können, welches man für sich selbst und die eigenen Schüler immer wieder wünscht.

Alle Anwesenden liessen sich von Rudolf Stössel und seiner Ausstellung dermassen bezaubern, dass aus der vorgesehenen einstündigen Vorstellung ein zweistündiges Verweilen wurde. "Opfer" dieser Verspätung wurde der Vortrag von Erwin Beck, den er zum Nationalfonds - Projekt "Eigenständige Lerner" halten wollte.

Der Abend klang bei einem Glas Wein und einem gemütlichen Schwatz aus, was bei einem Treffen ehemaliger Studienkolleginnen und -kollegen natürlich nicht fehlen darf.

Am Samstagmorgen stellte Erwin Beck mit seinen Mitarbeitern Thomas Bachmann, Titus Guldemann und Michael Zutavern das erwähnte Projekt "Eigenständige Lerner" vor. Die LSEB - Tagung schloss damit unmittelbar an das Symposium "Verstehen Lehren" vom 8.-11. Februar in Bern an, denn das Projekt wurde schon dort zur Diskussion gestellt (vgl. BZL 2, 1989). Allerdings hatten die Referenten an der LSEB - Tagung nur zwei Stunden zur Verfügung, um den Zuhörern einen Einblick in ihre Arbeitsweise und Absichten zu ermöglichen. Mittels Videoaufzeichnungen und konkreten Schüler- und Lehrerarbeiten.

ten, die den Zuhörern gezeigt wurden, gelang es ihnen jedoch ausgezeichnet, die Arbeit der St. Galler Forschungsgruppe vorzustellen. Man darf auf weitere Ergebnisse aus diesem Projekt gespannt sein, betreffen sie doch nicht nur den Unterricht und das Lernen in der Volksschule, sondern beeinflussen sicher auch die Lehrerbildung.

An der kurzen Besprechung, welche organisatorische Fragen betraf, wurde festgehalten, dass am neuen Konzept, verschiedene LSEB - Absolventen an ihrem jetzigen Arbeitsort zu besuchen, festgehalten werden soll. In diesem Sinne wurde beschlossen, die nächste Tagung am SIBP in Bern unter der Leitung von Hans Kuster, Peter Füglistner und Daniel Adank durchzuführen.

Die Führung durch die historischen Gebäulichkeiten des ehemaligen Klosters Marienberg wurde von Dr. Max Schär mit sehr viel Sachkenntnis und feinem Humor gestaltet. Ein Beispiel dafür, dass auch kunsthistorische Führungen ein Erlebnis sein können.

Die Zusammenkunft wurde mit dem Besuch einer Ausstellung über Hugo Kükelhaus (Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne) abgeschlossen.

Veranstaltungskalender

10. - 11. November 1989 in Solothurn

Das Leben und die Schule von morgen /
Vivre au présent - enseigner au futur

Schweizerischer Pädagogischer Verband / Schweizerische Gesellschaft für
Bildungsforschung (SPV / SGBF)

28. /29. November 1989

Arbeitstagung Deutschdidaktik III:
Wechselbeziehungen zwischen Lesen und Schreiben

Lehrerseminar Marienberg, Rorschach

Veranstalter: EDK-Ost, Kerngruppe Deutsch

Kontaktadresse: Dr. Hanspeter Züst, Seeblickstrasse 8, 8280 Kreuzlingen
Tel. 072 72 60 14

29. Januar - 2. Februar 1990 in Dornach (SO)

Sozialtherapeutische Tagung: Spirituelle Quellen der Sozialtherapie.
Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Brosiweg 9,
4143 Dornach.

19. - 21. März 1990 in Bielefeld (D)

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erzie-
hungswissenschaft.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Prof. Dr.
V. Lenhart, Akademiestrasse 3, D-6900 Heidelberg; Tel 06221/547512/13.

400 Kurse für Bildungsinteressierte

Das "Kursbuch Bildung und Besinnung 3/89" katholischer Bildungshäuser
und Verbände ist soeben erschienen. Es umfasst die Monate September
bis Dezember 1989. Wer wieder einmal auftanken oder sich in sozialen,
psychologischen oder religiösen Fragen weiterbilden möchte, ist mit
dieser Übersicht gut bedient. Es werden darin auch Angebote gemacht
für Kaderbildung, Ferienkurse, Tage der Stille in einem Kloster oder
entwicklungspolitische Kurse. Die Übersicht umfasst eine Rekordzahl
von 427 Kursen, die an verschiedenen Orten in der Deutschschweiz statt-
finden. Die beliebte Programmübersicht hat inzwischen eine Nutzaufgabe
von 17'000 erreicht und kann bezogen werden bei:
Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken,
Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041 23 50 55.

Radio der deutschen und rätoromanischen Schweiz: Familienrat
DRS 2 jeweils Samstag 09.45 Uhr

Programm November / Dezember

| <u>November</u> | <u>Schwerpunkt: Die Zukunft gehört den Kindern!!! Und die Gegenwart?</u> | |
|-----------------|---|---------------------------------|
| 4. November | <u>Das Kind, das unbekannte Wesen</u> Über unser (Un-)Verständnis im Umgang mit Kindern | Margrit Keller |
| 11. November | <u>Kinder haben Rechte</u> | Ruedi Helfer |
| 18. November | <u>Schoggimeiteli, Bonbonbüebli</u> Die herzigen Köderchen im Fernsehen | Ruedi Welten |
| 25. November | <u>Vom Sinn des Ungehorsams</u> Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder | Cornelia Kazis |
| 2. Dezember | <u>Forum: Rund um die Lehre</u> Lehrlingsprobleme im Gespräch | Martin Plattner |
| 9. Dezember | <u>Wollen wir unser Kind taufen?</u> | Ruedi Helfer Gerhard Dillier |
| 16. Dezember | <u>Klau, schau wem!</u> | Margrit Keller |
| 23. Dezember | <u>"Fremde" in der Familie</u> | Gerhard Dillier |
| 30. Dezember | <u>Tar Neili maf? oder:</u> Tief- und Unsinniges zum Familien- alltag | Ruedi Welten |

WEINBERG Johannes (1989)

Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 180 Seiten, Fr. 17.-

Das ebenso handliche wie preiswerte Einführungsbuch wendet sich an StudentInnen und MitarbeiterInnen in Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene und befasst sich in achtzehn in sich abgeschlossenen Abschnitten mit den zentralen Themen- und Fragestellungen (des Studiums) der Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung - Was ist das? Was wird da gelernt? Wie wird unterrichtet? Was sagt die Wissenschaft dazu? Und welches sind die dazugehörigen Berufsfelder und -perspektiven? Mit diesen Fragen umreist der Autor in der Einleitung die Themenbereiche, welche im Hauptteil des Einführungsbuches erörtert werden; auf diese Weise lässt sich das Buch sowohl als Arbeitsbuch durchlesen, wie auch als Nachschlagewerk querlesen.

Die einzelnen Abschnitte des Hauptteils, die sich zum Teil gegenseitig ergänzen, aber durchaus unabhängig voneinander gelesen und bearbeitet werden können, befassen sich nicht nur mit eher theoretischen Fragen - wie etwa nach Begriffszusammenhängen, Forschungsthemen oder Bildungstheorien -, sondern auch mit praxisnahen Themen - wie beispielsweise Veranstaltungsformen, Planungsfragen und Finanzierungsproblemen. Den interessierten LeserInnen wird damit ein umfassender Einblick in Themen und Probleme geboten, wie sie im Zusammenhang mit Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene diskutiert und reflektiert werden.

Schliesslich bietet der Anhang ein ausführliches Verzeichnis empfohlener Literatur, auf die in den Textabschnitten Bezug genommen wird. Hier wäre nach meinem Dafürhalten eine kommentierte und nach Themenbereichen strukturierte Zusammenstellung von wenigen, ausgewählten Literaturhinweisen sinnvoller und dem Charakter eines Einführungsbuches angemessener gewesen. Dies ist freilich der einzige Vorbehalt, der gegen das übersichtlich gegliederte und - gerade auch für Studierende und PraktikerInnen gleichermaßen - verständlich geschriebene Buch anzuführen ist.

Johannes Gruntz-Stoll

Diesem Heft liegt ein Prospekt **Aktuelle Titel 1989** der Verlagsbuchhandlung Julius KLINKHARDT bei.

ROTHENFLUH Ernst (1989)

Gesundheitserziehung in den Schulen.

Ziele und Inhalte für Kindergarten, Volksschule, Gymnasium und Berufsschule.

Aarau: Verlag Sauerländer, Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern, 148 Seiten, Fr. 28.-

Obwohl Gesundheitserziehung ein Auftrag der Schule ist, weichen ihr viele Lehrerinnen und Lehrer aus. Sie befürchten Konflikte und Anfeindungen, weil Gesundheitserziehung ausserordentlich stark in persönliche, familiäre und gesellschaftliche Bereiche eingreift. Wie soll z.B. das Thema der Süchte - übermässiger Fernsehkonsum, Nikotin, Alkohol, Medikamentenabhängigkeit, Rauschgift, dauernde Musikberieselung usw. - im Unterricht behandelt werden, wenn man weiss, wie viele Eltern solchen Süchten unterliegen oder damit ihren Lebensunterhalt verdienen? Die Gefahr ist gross, dass die Schule einen Graben zwischen Kind und Eltern aufbaut. Darunter leidet dann vor allem das Kind. Es schämt sich für seine Eltern und bekommt Schuldgefühle, die es kaum mit den Eltern besprechen kann.

Rothenfluh fordert darum eine Gesundheitserziehung in Verbindung mit den Eltern. Die Arbeit sollte aber nicht allein dem Lehrer überlassen werden. Z.B. könnte das Erziehungsdepartement helfen, indem es im Rahmen der Erwachsenenbildung Orientierungsveranstaltungen und Kurse zur Gesundheitserziehung unterstützt, an denen auch besprochen wird, was im Unterricht gemacht werden sollte. Die Lehrer könnten sich dann darauf beziehen.

Rothenfluh erachtet Gesundheitserziehung als Auftrag an den gesamten Unterricht, als ein Unterrichtsprinzip in allen Fächern und Stufen. Sie soll lebensnah, bedürfnisorientiert und in Beziehung zur Öffentlichkeit erfolgen. Dazu fehlen aber oft Ideen, das "Gewusst wie" und Arbeitshilfen. Die Publikation von Rothenfluh liefert hier wertvolle Hinweise. Behandelt werden die Themen:

Mensch und Mitwelt - Arbeit, Leistung und Stress - Freizeit, Erholung und Spiel - Konsum - Mensch und Umwelt - Ernährung - Körperlichkeit, Unfallverhütung und Erste Hilfe - Liebe und Sexualität.

Die Themen werden in Kapiteln für Kindergarten, Volksschule (Unter-, Mittel-, Oberstufe), Gymnasium, Berufsschulen und die Lehrerbildung tabellarisch übersichtlich geordnet und differenziert nach den Rubriken Inhalte, unterrichtspraktische Hinweise, Empfehlungen, Fächerbezug.

Der Autor geht von der Tatsache aus, dass jeder Mensch für seine Gesundheit auch selbst verantwortlich ist. In der Schule zu lehren, wie die Verantwortung wahrgenommen werden kann, das ist der wertvolle Beitrag der Publikation. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lehrenden und die Kinder nicht den Mut verlieren angesichts der Tatsache, dass unsere Gesundheit ebenfalls von Faktoren abhängig ist, die wir als Erwachsene nur mit grosser Anstrengung langfristig - und die Kinder überhaupt nicht - beeinflussen können.

NEUES VERZEICHNIS DER KATHOLISCHEN SCHULEN IN NEUER AUFMACHUNG

Soeben ist das neue Verzeichnis katholischer Privatschulen und -heime der Schweiz erschienen. Es gibt einen vollständigen Überblick über die katholische Privatschullandschaft; es ist gedacht zur Erstinformation von möglichen Besuchern und als Verzeichnis für Personen, die beruflich mit Bildung zu tun haben.

Das in 11. Auflage erschienene Verzeichnis umfasst rund 110 Schulen, wovon 60 in der deutschen, 40 in der welschen Schweiz und 10 im Tessin. Nicht erfasst sind einige Pfarreischulen im deutschen und französischen Sprachraum.

Die Veröffentlichung informiert auf 140 Seiten über die Schultypen, die Grösse, die Ausrichtung, die Kosten usw. und neu über die Rollstuhlgängigkeit. Die Schulkosten sind in den meisten Fällen nach wie vor gleichmässig niedrig bis sehr niedrig. Besondere Anstrengungen werden unternommen, die Schulkosten auch in Zukunft in einem Rahmen zu halten, der den Besuch katholischer Schulen allen Bevölkerungsschichten ermöglicht.

Das Verzeichnis kann bezogen werden bei der:
Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken
Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041 23 50 55, Preis: Fr. 20.-

NEUER MEDIENKATALOG FÜR UNTERRICHT UND ERWACHSENENBILDUNG

AV-Verleihkatalog 1989 vom Verleih "BILD + TON" des Evangelischen Mediendienstes.

Rund 2000 Medien - Tonbild- und Diareihen, Fotolangagen, Unterrichtsfolien, Tonkassetten und Medienpakete - enthält der Ende September erschienene AV-Verleihkatalog '89. Unter den Stichworten 'Lebensfragen und gesellschaftliche Probleme, Nord-Süd-Problematik, Geschichte und Politik', finden sich eine grosse Anzahl von Medien, die sich für verschiedene Schulstufen aber auch für die Erwachsenenbildung eignen. Die einzelnen Medien sind alphabetisch aufgeführt und nach Themen geordnet. Querverweise auf verwandte Themen erleichtern die Medienauswahl und machen somit den AV-Verleihkatalog '89 zu einem praktischen Arbeitsmittel für alle, die im Unterricht oder in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Der AV-Verleihkatalog kostet Fr. 12.- und kann bezogen werden bei:
Verleih BILD + TON, Jungstrasse 9, 8050 Zürich, Tel. 01 302 00 02

NEUER SCHULFILMKATALOG 1989 DES FILM INSTITUTS

Seit September liegt der neue Schulfilmkatalog 1989 der Schulfilmzentrale Bern und der Schweizerischen Berufsfilmzentrale vor. Mit 3000 Titeln, davon 994 neuen und 350 bis jetzt nicht publizierten, bietet er den Benutzern eine reiche und breite Palette von sorgfältig aus Qualität und Inhalt ausgesuchten Filmen und Videos.

Der 824 Seiten umfassende und benutzerfreundliche Katalog ist in drei Hauptteile gegliedert: Den allgemeinen Hinweisen mit Benutzungsanleitung, Leih- und Bezugsbedingungen und anderen Dienstleistungen des Film Instituts. Neu folgt ein nach Sprachen getrenntes Sachgebietsverzeichnis (D,F,I) mit den Schwerpunkten Welt und Umwelt; Staat und Gesellschaft; Naturwissenschaften; Sport, Spiel, Freizeit; Kunst; Kommunikation; Wirtschaft, Technik und Industrie. Im dritten Teil sind in alphabetischer Reihenfolge die Titel aufgeführt.

Mit diesem neuen Katalog stehen 60'000 Kunden aus Schulen, Vereinen, Gewerkschaften, aus Industrie und Wirtschaft das neueste Angebot von Lehr- und Informationsfilmen der Schulfilmzentrale Bern und der Schweizerischen Berufsfilmstelle offen.

Weitere Auskünfte erteilt gerne:

Film Institut, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 031 23 08 31.

EDK-MITTEILUNGEN FÖRDERUNG DES INTERNATIONALEN LEHRERAUSTAUSCHES

Die EDK wird künftig den Stipendienfonds des Europarats, welcher der Förderung von Fortbildungsaufenthalten von Lehrern dient, mit jährlichen Beiträgen unterstützen. Diese Beiträge ergänzen die 45 Fortbildungsstipendien, welche die Schweiz schon bisher jährlich für europäische Lehrer angesetzt hat, die in der Schweiz Fortbildungskurse besuchen. Die Verwaltung dieser Stipendien und Beiträge beläuft sich bis auf weiteres auf 20'000 Franken. Im Gegenzug werden künftig die Reisekosten von Schweizer Lehrern, die in anderen europäischen Staaten an Fortbildungskursen teilnehmen, vom Stipendienfonds übernommen. Bisher hatten die Lehrer/innen bzw. die entsprechenden Kantone diese Kosten zu tragen.

EDK - BERICHT

Der EDK-Bericht zur Ausbildung der Lehrer Sekundarstufe II erscheint dieser Tage und kann bezogen werden auf dem:

Sekretariat der EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.

Preis ca. Fr. 15.-

CH PRIMARLEHRKRÄFTE- MANGEL

Nach jahrelangem Lehrerüberfluss und knappen Schülerzahlen zeichnet sich eine Wende ab: In der ganzen Schweiz fehlt es bereits an Lehrerinnen und Lehrern auf der Kindergartenstufe, und in zehn Kantonen zeichnet sich auch ein Mangel an Primarlehrern ab. Dies ergab eine Untersuchung des Schweizerischen Lehrervereins (SLV).

An Lehrkräften auf Primarschulstufe wird es in den nächsten Jahren in den Kantonen Zürich, Luzern, Nidwalden, Glarus, Solothurn, Basel-Land, St. Gallen, Aargau, Thurgau und Waadt fehlen. Auch in den Bereichen Hauswirtschafts- und Handarbeitsunterricht mangelt es vor allem den Ostschweizer Kantonen Zürich, Aargau, St. Gallen, Appenzell Ausserrhoden und Thurgau an Lehrerinnen und Lehrern. Auf den andern Schulstufen hat es mit wenigen Ausnahmen genügend Lehrer. Genaue Zahlen will der SLV erst bekannt geben, wenn die Umfrage die Vernehmlassung in den einzelnen Kantonen durchlaufen hat.

CH STATISTIK AUS- LÄNDERKINDER

Ein Sechstel der Bevölkerung der Schweiz ist ausländischer Herkunft. Auch unter den Schülern und Schülerinnen der obligatorischen Schule hat gut ein Sechstel (17 0/0) eine ausländische Staatsangehörigkeit. In den letzten Jahren hat sich die Zusammensetzung der ausländischen Schülerschaft verändert: weniger

Schulkinder stammen aus Italien, mehr aus Jugoslawien und der Türkei.

CH DMS

Der Erziehungsdirektorenkonferenz liegen nun die Grundlagen zur interkantonalen Anerkennung der heute insgesamt 45 Diplommittelschulen (DMS) in 19 Kantonen mit rund 6500 Schülern vor. Mit dem interkantonalen Abkommen verbunden ist auch die Idee eines "Qualitätssiegels", da die Abnehmer-schulen keine gemeinsame Standards für die Zulassung der Schüler haben.

CH MATURITÄT

Im Jahre 1988 wurden in der ganzen Schweiz insgesamt 12'395 Maturitätszeugnisse ausgestellt, 31% mehr als zehn Jahre zuvor. Der Anteil der Maturandinnen beträgt 46,7%. Mehr Maturandinnen als Maturanden verzeichnen die Kantone Neuenburg (59,1%), Genf (56%) und Fribourg (55,5%).

AG WECHSEL AN DER HPL ZOFINGEN

Altershalber verlässt Prof. Dr. Hans Grisseemann, seit 1965 Pädagogik- und Psychologielehrer im Kanton Aargau, ab 1981 Dozent an der HPL, die Schule.

Dr. Helmut Messner, langjähriger Dozent für pädagogische Psychologie an der HPL, wurde zum Direktor des Pädagogischen Landesinstituts der Provinz Bozen (Südtirol) berufen. Die BzL-Redaktion gratuliert herzlich zu dieser

ehrevollen Wahl und wünscht dem SPV-Verbands- und Vorstandsmitglied erfolgreiches Wirken in seiner alten Heimat, dem Südtirol.

GR LEHRERMANGEL

In vier Jahren werden im Kanton Graubünden 30 bis 40 Primarlehrer fehlen. Dies geht aus den Prognosen des kantonalen Erziehungsdepartementes hervor. Der Bündner Regierungsrat will dem drohenden Lehrermangel mit Wiedereinstiegskursen und einem Zweitwegstudium für Berufsleute begegnen.

SO NEUE DMS

In Solothurn und Olten sollen Diplommittelschulen (DMS) errichtet werden. Ohne Opposition hiess der Kantonsrat ein entsprechendes Gesetz gut.

TG MANGEL AN KINDERGÄRTNERINNEN

Den akuten Kindergärtnerinnenmangel im Kanton Thurgau versucht das Erziehungsdepartement mit ehemaligen Kindergärtnerinnen zu beheben. Wie aus einem Aufruf des Erziehungsdepartementes hervorgeht, werden ehemalige Kindergärtnerinnen ersucht, sich als Wiedereinsteigerinnen zur Verfügung zu stellen.

ZH WIEDEREINSTEIGERKURSE

1990 sollen erstmals Wiedereinsteigerkurse für Lehrkräfte der Volksschule durchgeführt werden.

Es sind zwei Kurse für Primarlehrerinnen und Primarlehrer, sowie für Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen vorgesehen. Der erste Kurs dauert von Januar bis Juli, der zweite von August bis Dezember 1990.

Der Lehrermangel zeichnet sich schon seit einiger Zeit ab. An der Primarschule nimmt die Zahl der Schüler wieder zu. Die Zahl der Eintritte in die Primarlehrerbildung nimmt hingegen ab. Für den Handarbeitsunterricht sind 1994 rund 220 neue Stellen zu schaffen wegen der Einführung des gemeinsamen Handarbeitsunterrichts für Knaben und Mädchen an der Primarschule. Für den Haushaltungsunterricht wird der Mehrbedarf bis 1996 auf 100 Stellen geschätzt, weil an der Oberstufe der gemeinsame Haushaltungsunterricht für alle Schüler eingeführt wird. Der Bedarf kann nicht mehr mit frisch diplomierten Lehrerinnen und Lehrern gedeckt werden.

ZH ANSTELLUNGSVERORDNUNG

Der Zürcher Kantonsrat genehmigt die revidierte "Verordnung über das Dienstverhältnis der Lehrer an Mittelschulen, an Seminaren und am Technikum Winterthur Ingenieurschule". Darin sind u.a. die Lehrbeauftragtenkategorien und die Kündigungsfristen für Lehrbeauftragte neu geregelt.

ZH DAUER DER MITTELSCHULE

Der Zürcher Regierungsrat beantragt dem Kantonsrat eine Änderung des Unterrichtsgesetzes. Die Ausbildungsdauer an den Zürcher Gymnasien soll im bisherigen

Umfang mit sechseinhalb, beziehungsweise viereinhalb Jahren beibehalten, und der Termin für die Maturitätsprüfungen auf März/April verlegt werden. Die Änderung des 140-jährigen Gesetzes untersteht der Volksabstimmung. Eine Überprüfung der Schulzeiten drängte sich durch den vor vier Jahren auf eidgenössischer Ebene eingeführten Herbstschulbeginn und ein Bundesgerichtsurteil gegen ein Langschuljahr 1988/89 an den Mittelschulen auf.

ZH LEHRERMANGEL

Im Kanton Zürich herrscht Mangel an Primarlehrern. Für das im August beginnende Schuljahr konnten bis jetzt 50 Stellen nicht besetzt werden. Für die folgenden Jahre zeichnet sich eine Zuspitzung der Lage ab, wie die Kantonale Informationsstelle (KI) Anfang Juni mitteilte. Als eine der Möglichkeiten, Abhilfe zu schaffen, sieht die Erziehungsdirektion eine Erhöhung der Kinderzahl pro Klasse vor.

Aufbau einer Fachstelle Informationstechnologien im Bildungswesen

Für die neugeschaffene «Schweizerische Fachstelle Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB» der EDK, die gemeinsam mit dem Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA und dem Film Institut FI geführt wird, suchen wir eine(n) Mitarbeiter(in) mit Interesse an

Pädagogik, Informatik und Medien

Die Anstellung erfolgt am Film Institut, Erlachstrasse 21, in Bern. Stellenantritt Anfang 1990 oder nach Vereinbarung. Ausser einer vollen Anstellung ist auch eine Aufteilung in Teilstellen denkbar, mit der Möglichkeit einer späteren Erhöhung des Anstellungsgrades.

Wenn Sie einige Jahre Unterrichtserfahrung haben, über gute Französischkenntnisse verfügen, gerne im Team arbeiten, kontaktfreudig sind und sich für den Einsatz informationstechnischer Mittel im Bereiche des Bildungswesens interessieren, so richten Sie bitte Ihre Anmeldung, versehen mit den üblichen Unterlagen an:

Film Institut, Dr. Jürg Schneider, Erlachstrasse 21
3000 Bern 9

Auskünfte: Fritz Wüthrich, Sekretariat EDK, Telefon (031) 46 83 13, oder Jürg Schneider, Film Institut, Telefon (031) 23 08 31.

FI FILM INSTITUT



EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

PETER-HANS-FREY STIFTUNG

In Zürich besteht seit kurzem eine Peter-Hans-Frey Stiftung mit dem Zweck, alljährlich einen Preis für eine besondere pädagogische Leistung zu verleihen. Der Preis kann Personen, die ihren ständigen Wohnsitz in der Schweiz haben, oder Schweizerbürgern/Schweizerbürgerinnen, die im Ausland tätig sind, zuerkannt werden. Es dürfen Preise an Professoren/Professorinnen und Lehrer/Lehrerinnen an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, Fachschulen, Anstalten, aber auch privaten Forschern/Forscherinnen mit **praktischer Tätigkeit** auf dem Gebiet der Pädagogik verliehen werden. Lehrer/Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Schulen und Institutionen werden in gleicher Weise berücksichtigt. Sind pädagogische Leistungen gemeinsam und von mehreren Personen erbracht worden, so darf der Preis gemeinsam zuerkannt werden. Die Preisverleihung findet alljährlich - erstmals 1990 - im Herbst statt.

Begründete Nominationen werden bis zum **20. Februar 1990** erbeten an den Präsidenten der Stiftung,

Dr. John Rufener, Rietstrasse 16, 8123 Ebmatingen.

P. P.



3421 LYSSACH

DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER NUMMER

AMRHEIN Hans, Seminarlehrer, Hauptstrasse 11c, 8280 Kreuzlingen/ BADERTSCHER Hans, Dr., Vizedirektor Sekundarlehramt der Universität Bern, Muscsmattstr. 27, 3012 Bern/BRUEHWEILER Hans, Dr., Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Itingen/BRUNNER Joe, Dr., Amt für Bildungsforschung, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern/BUCHMANN Margret, Prof., Michigan State University, College of Education, 213 A Ericson Hall, USA-East Lansing, MI 48824/FATZER Gerhard, Dr., Zelgmatt 16, 8627 Grüningen/FORNECK Hermann J., Dr., Universität Zürich, Sek.- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich/FUEGLISTER Peter, Dr., Dozent SIBP, Hofwilstr. 20, 3053 Münchenbuchsee/GEHRIG Hans, Dr., Pestalozzianum Zürich, Beckenhofstrasse 31-37, 8035 Zürich/GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Seminarlehrer, Strandweg 9, 2560 Nidau/HUEGLI Anton, Dr., Kantonales Lehrerseminar, Richenstr. 154, 4058 Basel/KELLER Kathrin, Projektssekretärin LEFOMO, Kirchstrasse 70, 3098 Köniz/MANTOVANI-VOEGELI Linda, Schweiz, Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau/PHILLIPS Mark, Prof., San Francisco State University, School of Education, 1600 Holloway Avenue, USA-San Francisco, CA 94132/REUSSER Kurt, Dr., Universität Bern, Pädagogische Psychologie, Postfach 264, 3000 Bern 9/SCHALL William E., Prof. Dr., Fredonia State University, Faculty of Arts, Education & Humanities, 715 Maytum Hall, USA-Fredonia, NY 14063/SINCLAIR Robert L., Prof., University of Massachusetts, School of Education, Coalition for School Improvement, USA-Amherst, MA 01003/STAFFELBACH Franz, Seminarlehrer, Bergstrasse 27, 6005 Luzern/STRITTMATTER Anton, Dr., Schweizerische Lehrerzeitung, Postfach, 6204 Sempach/TRIER Uri Peter, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich/WANZENRIED Peter, Dr., Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich/WUETHRICH Fritz, Beauftragter für Informatik EDK, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 65 / 3421 Lyssach