

Kurt Aregger / Urs-Peter Lattmann / Uri Peter Trier
(Herausgeber)

Lehrerbildung und Unterricht

Bericht über die Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern,
getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der
Kantonalen Erziehungsdirektoren



Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart

Zum Geleit

Mit diesem Band «Lehrerbildung und Unterricht» beginnt eine neue Reihe von Publikationen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Diese soll wichtigen Fragen der Schulpolitik und Schulreform gewidmet sein und sich vor allem auch an die Lehrerschaft und Bildungsforschung richten. Für den nächsten Band ist eine Abhandlung über die schweizerische Maturität und das Gymnasium vorgesehen. Der Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz hat Finanzzuschüsse bewilligt, die es erlauben sollen, den Preis des Einzelbandes so zu gestalten, dass er auch für den privaten Leser erschwinglich ist. Er hofft, dass das damit angeregte pädagogische Gespräch dazu beitrage, unsere Schule lebendig zu gestalten und gemeinsame Reformen herbeizuführen, die wohl die sinnvollste Koordination bedeuten.

Schweizerische Konferenz der
kantonalen Erziehungsdirektoren

Der Konferenzsekretär und Herausgeber

Prof. Dr. Eugen Egger

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Lehrerbildung und Unterricht

Bericht über d. Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern / getragen durch d. Pädag. Komm. d. Konferenz d. Kantonalen Erziehungsdirektoren. Kurt Aregger... (Hrsg.). – Bern, Stuttgart: Haupt, 1978.
ISBN 3-258-02758-7

NE: Aregger, Kurt (Hrsg.); Expertentagung Lehrerbildung und Unterricht (1977, Luzern); Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren / Pädagogische Kommission

Alle Rechte vorbehalten
Copyright © 1978 by Paul Haupt Berne
Printed in Switzerland

Vorwort

Immer wieder wird der Bildungsforschung gegenüber der Vorwurf mangelnden Praxisbezuges erhoben. Es ist daher erfreulich, dass an einer Expertentagung versucht wurde, Lehrerbildung in ihrer Auswirkung auf den Unterricht zu durchleuchten. In diesem Sinne stellt die Diskussion eine Fortsetzung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen» dar. Es ist richtig, wenn Lehreraus- und -weiterbildung ständig Gegenstand pädagogischer Begegnung bleiben, so wie das Lehrerzimmer in jedem Schulhaus Ort eines nicht abbrechenden pädagogischen Gesprächs sein soll. Keine Schulreform kommt ohne die Lehrerschaft zum Durchbruch, ja sie vollzieht sich recht eigentlich erst in der Schulwirklichkeit. Damit werden auch Schulreformen zu Anliegen der Lehreraus- und -weiterbildung. Die Harmonisierung dieser Ausbildung und die interkantonale Zusammenarbeit auf dem Gebiete der Lehrerweiterbildung können zudem auch die Schulkoordination wesentlicher fördern als Angleichungen in Schulorganisation und Schulstrukturen; wenngleich wir die äussere Schulkoordination keineswegs ablehnen. Wir möchten den Veranstaltern der Tagung danken, und wir hoffen, dass die im vorliegenden Werk zusammengefassten Referate und Berichte einen interessierten Leserkreis finden und damit der Lehrerbildung ebenso wie dem Unterricht zugute kommen.

Der Präsident der Schweizerischen
Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Dr. Alfred Gilgen

Inhaltsverzeichnis

Begrüssungsrede	11
Erziehungsdirektor des Kantons Luzern, Dr. Walter Gut	
Einleitung	15
I. Referate	
Eugen Egger	
Stellenwert der Expertentagung im Rahmen der Bestrebungen um eine Reform der Lehrerbildung in der Schweiz	17
Uri Peter Trier	
Zur Einleitung: Über die Schwierigkeit, mit Wissenschaft Unterricht zu verbessern	21
Karl Frey	
Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung	25
Kurt Aregger	
Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers	39
Wolfgang Kramp	
Die gesellschaftstheoretische und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers	49
Konrad Widmer	
Die Lehrerqualifikationen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld der Schule	65
Traugott Weisskopf	
Qualifikationen der Lehrerbildner	83
Urs Peter Lattmann	
Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten	97
Hans-Karl Beckmann	
Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik – Schulfach – Fachdidaktik – Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers	107
Ernst Meyer	
Lehrerqualifikationen aus der Sicht der Unterrichtstechnologie im lehrergesteuerten Unterricht	127
Edouard Bayer	
Formation des maîtres et analyse des interactions d'enseignement	141

Hans Gehrig	
Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung	157
Theodor Bucher	
Die Weiterentwicklung des seminaristischen Ausbildungsweges	175
Urs K. Hedinger	
Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz	187
Henning Haft	
Reformmodelle zur Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland	207
II. Gruppenberichte	
Josef Weiss	
Probleme der berufsbezogenen Grundausbildung, der Berufseinführung und der Fortbildung/Les besoins des enseignants: Formation et perfectionnement pratiques, initiation à l'exercice de la profession	227
Armin Gretler	
Dringliche Forschungsbedürfnisse aus aktuellen Problemen der Lehrerbildung / Besoins urgents de recherche en relation avec des problèmes actuels de la formation et du perfectionnement des enseignants	233
Hannes Tanner	
Konsequenzen für die curriculare Neugestaltung der Lehrerbildung / La réforme du curriculum de la formation et du perfectionnement des enseignants	241
Norbert Landwehr	
Konsequenzen für die sozial-erzieherische Qualifizierung des Lehrers (Lehrerausbildung/Unterricht) / Les qualifications de l'enseignant en vue de l'aspect social de son enseignement	245
Hans Brühwiler, Max Huldi	
Lehrerbildner: Qualifikationen, Ausbildung, Fortbildung / Les formateurs des enseignants: Qualifications, formation, perfectionnement	251
Joe Brunner	
Lehrerbildung und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen / La formation et le perfectionnement des enseignants dans leur contexte politique	255

Josef Eigenmann	
Lehrerbildung und Schulreformprojekte / Formation et perfectionnement des enseignants et projets de réforme scolaire	259
Iwan Rickenbacher	
Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Berufsbild des Lehrers / Les relations entre la formation et l'image professionnelle de l'enseignant	263
Elmar Hengartner	
Fachdidaktik – Begriffe, Bezüge, Aufgaben	267

III. Schlussplenum

Iwan Rickenbacher	
Zusammenfassung des Podiumsgespräches und der Plenardiskussion	271

IV. Schlagwortverzeichnis

V. Verzeichnis der Referenten

VI. Verzeichnis der Gruppenleiter

VII. Verzeichnis der Teilnehmer

Begrüssungsrede

Sehr geehrter Herr Präsident,
Meine Damen und Herren,

Ich möchte Ihnen vorab die Grüsse der Erziehungsdirektorenkonferenz und seines Präsidenten überbringen. Wir sind im Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz überaus glücklich über diese von der Pädagogischen Kommission ergriffene Initiative, alle jene, die sich von der Erziehungswissenschaft her mit Lehrerbildung befassen, zusammenzuführen und zu einem fruchtbaren Gedankenaustausch hierher nach Luzern zu bringen. Durch den Bericht «Lehrerbildung von morgen» ist ja die Diskussion um die Lehrerbildung in ein zielgerichtetes Stadium geraten, – ein Bericht, von dem man behaupten darf, dass er eine sehr gründliche, tief schürfende, solide Darstellung der Probleme der Lehrerbildung von morgen darstellt. Ich möchte Ihnen recht herzlich danken dafür, dass Sie sich zur Verfügung gestellt haben, bei diesem Erfahrungsaustausch mitzuwirken. Und als Erziehungsdirektor des Kantons Luzern, auf dessen Territorium Sie tagen, möchte ich Sie insbesondere hier in Luzern begrüssen.

Eigentlich hätten wir Freude gehabt, wenn wir Ihnen einen, wie mir scheint, sehr interessanten Bericht einer Kommission der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz hätten unterbreiten können, den Kommissionsbericht über die Ausbildung jener Lehrerkategorien, die an der Oberstufe der Volksschule, an der sogenannten Orientierungsstufe, unterrichten. Dieser Bericht steht auch im Zusammenhang mit dem Plan einer Zentralschweizer Universität in Luzern, ein Vorhaben, das sich nun bereits auf parlamentarischer Ebene bewegt. Das im Konzept der Universität Luzern unter anderem vorgesehene Angebot, Lehrer für die Oberstufe der Volksschule auszubilden, wird die Möglichkeiten bei einer Neugründung vielfach nutzen können, innovatorisches Gedankengut aufzunehmen.

Ich bin überzeugt, dass die Ergebnisse dieser Tagung ihren Niederschlag hier in Luzern und in der Zentralschweiz finden werden, denn die Lehrerbildung ist in der letzten Zeit in eine intensive Diskussion geraten. Das hängt sicher damit zusammen, dass das Schulwesen überhaupt eine ungeheuer rasche Entwicklung durchgemacht hat. Dabei stiess man ja immer auf das Problem, wie kann man sozusagen an der Quelle die Reformen im Schulwesen sicherstellen. Und wenn man nicht an der Quelle, bei der Lehrerbildung, Reformen rechtzeitig aufnimmt, so wird der Reformweg in der praktischen Schulwirklichkeit sehr viel länger.

Das Thema Lehrerbildung enthält spannungsreiche Probleme. An dieser Tagung steht vor allem das Thema «Theorie und Praxis» im Mittelpunkt, ein

Thema, das sich ja durch alle Schultypen hindurchzieht und eines der grundlegenden Probleme darstellt im Schulwesen überhaupt. Man kann sicher sagen, Theorie sei die beste Praxis, aber man wird sich auch Rechenschaft darüber geben müssen, dass das Praxisfeld ungeheuer viel reichhaltiger, vielfältiger und fazettenreicher ist, als es eine Theorie allein zu erfassen vermag. Man stellt ja auch fest, dass der Weg von der Theorie in die Praxis ein sehr komplizierter ist, dann vor allem, wenn Theorie wirklich genutzt wird in der Praxis. Auf diesem Weg ist oft der seltsame Vorgang des Theorieverlustes festzuhalten. Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis in positiver Weise auszuloten, das dürfte das schönste Ziel dieser Tagung sein. Man kann dabei davon ausgehen – das ist mir in diesen sechs Jahren, in denen ich der Erziehungsdirektion in Luzern vorstehe, immer mehr bewusst geworden –, dass Theorien eine notwendige Grundlage des Einsatzes in der Praxis sein müssen. Aber man muss immer auch aufpassen, dass man nicht eine einzige Idee oder einen einseitigen Theorieansatz überwertig darstellt und überwertig entwickelt. Eine Theorie kommt erst dann richtig zum Tragen, wenn man ergänzende und widersprechende Gedanken aufnimmt, sie mit neuen Überlegungen konfrontiert und so zu Synthesen kommt. Bei jedem Reformvorhaben kann man die seltsame Feststellung machen, dass die Überbewertung einer Idee die Gefahr in sich trägt, das Schulwesen nicht in einen Fortschritt zu bringen, sondern Rückschritte zu erzielen.

Ein weiteres Spannungsverhältnis besteht zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung, eine Aufgabe, die in jeder Lehrerbildung grosser Aufmerksamkeit bedarf. Wie kann man erreichen, dass sich die jungen künftigen Lehrer einen wirklich guten Stock der Allgemeinbildung aneignen, und wie kann man erreichen, dass ihnen der Stoff so zubereitet wird, dass sie dann auch fähig sind, bei der materiellen Wissensvermittlung angepasst an die Schulstufe, in der sie eingesetzt sind, zu unterrichten? Ein sehr schwieriges Problem.

Damit verbunden ist die Frage:

Wie weit soll man eine direkte Professionalisierung des Lehrers angehen und inwieweit soll man die Ausbildung des Lehrers polyvalent halten, so dass er in einem gewissen Spielraum einsetzbar ist? Diese Frage wird Sie sicher auch hier beschäftigen.

Nun möchte ich, Herr Präsident, meine Damen und Herren, wünschen, dass Sie hier in Luzern einen fruchtbaren Meinungsaustausch pflegen können. Ich möchte Ihnen wünschen, dass eine Vielzahl von Erkenntnissen und Erfahrungen hier zusammenfließt, je zur gegenseitigen Ergänzung und Bereicherung. Ich bin auch der Überzeugung, dass eine Tagung dieser Art gleichzeitig einen erheblichen bildungspolitischen Vorteil in sich birgt, wenn man sie richtig nutzt: Solche Gespräche wirken nämlich zugleich klarend und koordinativ, indem man, ohne ein langes Koordinationsgespräch führen zu müssen, von Anfang an um *gemeinsame* Erkenntnisse ringt. Und schliesslich erhoffe ich über diesen Erfahrungsaustausch hinaus hilfreiche Anstösse für unsere Lehrerbild-

ner, für unsere Seminarlehrer, die selber ja kaum eine eigene Ausbildungsstätte haben, und die immer vor das Problem gestellt sind, als Seminarlehrer selber das mitzuvollziehen, was an wichtigen neueren erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen erarbeitet worden ist.

Lassen Sie mich zum Schluss noch einen Gedanken erwähnen: Es wäre doch wohl schön, wenn durch alle Überlegungen hindurch irgendwo im Hintergrund das letzte Ziel dieses Gespräches sichtbar würde, die Absicht nämlich, in den Lehrerbildungsstätten unsere jungen Lehrer in den Stand zu setzen, zu einer möglichst guten fruchtbaren Begegnung mit den jungen Menschen, mit den Kindern, mit den Jugendlichen und den jugendlichen Erwachsenen zu gelangen. Der auszubildende junge Mensch sollte hier, bei aller erziehungswissenschaftlichen Nüchternheit und Sachlichkeit, irgendwo sichtbar im Hintergrund der Auseinandersetzung stehen, der junge Mensch nämlich, der eben nie nur im kognitiven Bereich allein angesprochen werden kann, sondern der immer auch der ganzheitlichen Förderung und Erziehung bedarf. Wenn Ihnen diese ganzheitliche Betrachtung gelingt, wenn diese letzte Wirklichkeit in jeder Lehrerbildung sichtbar wird und sich – vielleicht nicht expressis verbis, aber doch als verborgener Leitfaden – durch Ihr Gespräch hindurchzieht, so würde mich das ganz besonders freuen. In diesem Sinn, Herr Präsident, meine Damen und Herren, möchte ich Sie herzlich willkommen heissen und Ihnen eine fruchtbare Tagung wünschen.

Erziehungsdirektor des Kantons Luzern
Dr. Walter Gut

Einleitung

Seit die Lehrerbildung Gegenstand einer systematischen Auseinandersetzung ist, steht der Bezug zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und Schulwirklichkeit als Problembereich im Vordergrund. Mit verschiedenen Konzeptionen in der schweizerischen Lehrerbildung wurde schon immer versucht, beide Bereiche sinnvoll aufeinander zu beziehen. Auch manche der jüngsten Reformdiskussionen verstehen sich als Beitrag auf dem Wege zu einer sinnvollen Lösung dieses Kernproblems. Bedeutend schwieriger aber als die Sichtung und Strukturierung des ganzen Fragekreises gestaltet sich die Antwort, wenn sie im schulischen Alltag, im Unterricht in der Lehrerbildung und in Hinsicht auf den Unterricht in der Volksschule durchführbare Vorschläge enthalten soll. Bei solchen Versuchen stösst man dann immer wieder auf die Notwendigkeit einer erhöhten Qualifizierung bzw. einer Professionalisierung des Lehrers. Dies wurde auch in den Vorarbeiten zur Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» deutlich und im Verlauf der Tagung nachhaltig spürbar. Durch die Referate und Arbeiten in den Gruppen, die im vorliegenden Band dokumentiert sind, sollen zumindest einige Aspekte dieser Problemstellung erhellt werden. Das Ziel der Tagung konnte natürlich nicht darin bestehen, für sämtliche Probleme theoretisch begründete und in das jeweilige Praxisfeld umsetzbare Konzeptionen anzubieten. Es sollten vielmehr einige der in der Praxis der Lehrerbildung ungelösten Problemfelder umfassend beschrieben, entsprechende Informationen gesammelt, Standpunkte diskutiert und Lösungsperspektiven skizziert werden.

In einer ersten Gruppe von Themenstellungen und Referenten geht es um die *Ermittlung von zentralen Qualifikationen für den Lehrerberuf*. Ein solcher Zugriff soll im Rahmen einer Expertentagung mehrperspektivisch erfolgen. Ein Expertengespräch kann aber nicht auf dieser Ebene allein seine Wirkungen zeitigen. Deshalb sind auch Projekte und deren Kontexte sowie in- und ausländische Entwicklungstendenzen zu analysieren. Damit ist eine zweite Gruppe von Themen und Referenten begründet: *Ergebnisberichte über Entwicklungsstand und -tendenzen*.

Die wissenschaftliche Diskussion über Probleme der Lehrerbildung zeigt, dass inhaltlich kein konsistentes System möglich ist, mit dessen Hilfe der gesamte Problembereich in einem Expertengespräch eingefangen werden könnte. Zudem führen organisatorische, zeitliche und finanzielle Gründe zu einer Begrenzung der Themata und Referenten.

Die Reihenfolge der Beiträge orientiert sich einerseits an der oben erwähnten Zweiteilung: Qualifikationsbereiche des Lehrers und Ergebnisberichte über Entwicklungsstand und -tendenzen der Lehrerbildungsreform. Andererseits

wird das Kontinuum «Allgemeines – Spezielles» als Gesichtspunkt berücksichtigt: Die Lehrerqualifikationen werden aus immer enger gefassten Gesichtspunkten zu identifizieren versucht.

Über den ersten zehn Beiträgen steht die Frage: Welche zentralen Qualifikationen können aus dem Forschungsstand einzelner Bereiche für den Lehrerberuf ermittelt werden? Die beiden ersten Referate von Karl Frey (wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung: Integration bzw. Desintegration der Lehrerbildung durch wissenschaftliche Disziplinen) und Kurt Aregger (Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers) leuchten weitgesteckte Bereiche ab, indem diese bezüglich relevanter Qualifikationen für die Lehrerbildung befragt werden.

Ein zweiter Block von Beiträgen ist der Befragung von engeren Quellenbereichen in der Lehrerbildung gewidmet: Wolfgang Kramp beschreibt die gesellschaftstheoretische und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers, Konrad Widmer geht auf Lehrerqualifikationen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld der Schule ein, während Traugott Weisskopf Qualifikationen für die Lehrerbildner vorstellt.

Vier weitere Referate stellen ein zentrales Handlungsfeld des Lehrers, das Unterrichten, in den Mittelpunkt. Hier identifiziert Urs Peter Lattmann aus dem Arbeitsfeld «Unterrichten» Qualifikationen für den Lehrer. Hans-Karl Beckmann geht dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik – Schulfach – Fachdidaktik – Fachwissenschaft und den entsprechenden Qualifikationen des Lehrers nach. Auf unterrichtstechnologische Aspekte im lehrergesteuerten Unterricht konzentrieren sich die Ausführungen von Ernst Meyer. Einen Forschungsansatz bezüglich Interaktion zwischen Lehrern und Schülern stellt Edouard Bayer vor.

Die letzten vier Beiträge befassen sich mit dem Entwicklungsstand und mit Tendenzen in der Lehrerbildungsreform. Zuerst leitet Hans Gehrig Konsequenzen aus dem schweizerischen Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für Reformen der Lehrerbildung ab. Theodor Bucher zeigt Möglichkeiten und Grenzen der seminaristischen Lehrerbildung für die nahe Zukunft auf. Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen beschreiben Urs K. Hedinger für die Schweiz und Henning Haft für die Bundesrepublik Deutschland.

In neun thematisch unterschiedlich ausgerichteten Gruppen wurden die Informationen aus den oben beschriebenen Beiträgen verarbeitet. Die Zusammenfassung der Gruppenergebnisse erfolgte aus der Sicht des Gruppenleiters und repräsentiert nicht in jedem Falle einen Gruppenkonsens.

Die Zusammenfassung des Podiumsgespräches und der Plenardiskussion setzt einige Schwerpunkte des Tagungsthemas, wie sie sich abschliessend ergeben haben.

Kurt Aregger

Urs Peter Lattmann

Uri Peter Trier

I. Referate

Eugen Egger

Stellenwert der Expertentagung im Rahmen der Bestrebungen um eine Reform der Lehrerbildung in der Schweiz

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
Verehrte Gäste, Zuhörerinnen und Zuhörer,

Die Tatsache, dass ich als Sekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz gebeten wurde, den Stellenwert dieser Tagung zu umreissen, mag auf Fragen, Unklarheiten oder Schwierigkeiten hinweisen, die im Zusammenhang mit diesem Unternehmen entstanden sind. Ich weise nur auf zwei hin. Da gab es Leute, die fanden mit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» sei doch alles gesagt, jetzt müsste man erst diesen wirken lassen, bevor man schon wieder mit der Lehrerbildung sich befasse. Dann hörte ich jene, die sich gleichsam gegen die «Überfremdung» durch ausländische Beispiele aussprachen.

Es mag sich daher rechtfertigen, dass ich den Stellenwert dieser Expertentagung im Rahmen der Bestrebungen um eine Reform der Lehrerbildung in der Schweiz aus der Sicht der EDK präzisiere.

Ich sehe in dieser Zusammenkunft vorerst eine nützliche und notwendige *Fortsetzung des Dialoges um die Lehrerbildung*. Roehrs schreibt einmal: «Das wichtigste Zimmer in jedem Schulhaus müsste das Lehrerzimmer sein, als Stätte eines nie abbrechenden pädagogischen Gesprächs.»

Damit deutet er an, dass Aufgabe und Wirken des Lehrers eigentlich nie abschliessend behandelt werden können.

Wenn dem so ist, dann muss die Pädagogische Kommission die mit dem *Lemo*-Bericht in Gang gesetzte Diskussion fortsetzen, denn nur so kann sie erreichen, dass die ihr gesetzte Aufgabe einer schweizerischen Schulreform auch in den Klassenzimmern Eingang finde. Damit wird aus gleichen Erkenntnissen heraus auch am ehesten gefördert, was die Pädagogische Kommission tun muss, nämlich Schulreform und Koordination versöhnen.

Diese Tagung soll aber auch der *Vertiefung und der Ergänzung des Lemo-Berichts dienen*. Auf einen Aspekt: «die Unterrichtsbezogenheit der Lehrerbildung» ausgerichtet, kann diese Tagung nur von Vorteil sein. Dabei werden fremde Erfahrungen nur nützen. Schon der *Lemo*-Bericht zitiert Jeanne Hersch, die sagte: «Das *Studium fremder Erfahrungen* kann die eigenen nicht

ersetzen, wohl aber dazu beitragen, dass eine Reform im Bewusstsein ihrer Komplexität eingeleitet wird.» Wenn in diesen Tagen die Erziehungswissenschaft ausgiebig zu Worte kommt, wollen wir allerdings mit jenen, die gegen die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung eine gewisse Skepsis hegen, mit Pestalozzi uns daran erinnern, dass zur Schule auch der *Geist der Wohnstube* gehört. Die Heimeligkeit aber auch die Sauberkeit und Heiterkeit der Wohnstube vermissen wir heute in vielen Schulen. Wie sagt doch Pestalozzi: « *Verzogenheit und Ungezogenheit* zugleich, wenn sie nicht bloss als Folgen einzelner, sich auszeichnender Erziehungsausschweifungen, sondern als Resultate von im Lande gemein üblichen und sogar geschätzten und gepriesener Erziehungsgewohnheiten erscheinen, sind denn der eigentliche Probezug des äusseren Punktes des Verderbens, auf den Nationalverirrungen im Erziehungswesen nur immer zu sinken imstande sind.» Ich möchte also hoffen, dass an dieser Tagung *nicht nur vom Unterrichten*, sondern *auch vom Erziehen, nicht nur von Methodik und Didaktik, sondern auch von Beispielhaftigkeit* und Liebe die Rede sei. Ja, eigentlich dürfte selbst ein Hinweis auf den *Humor* nicht fehlen. Es sollte aber auch ein Blick auf die Erziehungsgeschichte nicht fehlen. Mit Theodor Litt möchten wir sagen: « Wenig Berufe werden ihre Träger den Verlust aller Daseinsgarantien so empfindlich verspüren lassen wie derjenige des Lehrers. Weil es seines Amts, werdenden Menschen zu einer ersten Orientierung im Weltgetriebe zu verhelfen, darum muss er das Verschwinden aller Richtpunkte als schwere Gefährdung seines Tuns empfinden.» Die moderne Erziehungswissenschaft kann ohne Geschichte und ohne Ideal nichts erreichen – so schrieb Frideisen-Köhler: « Der Lehrer wirkt immer gemäss einem Ideal.» Das soll uns nicht davon abhalten, über Methodik und Didaktik nachzudenken. Wir schliessen uns dem Wunsche Comenius' an: »Die Lehrmethode möge zu jener Vollkommenheit gebracht werden, dass zwischen der herkömmlichen... und dieser neuen Form zu unterrichten ein solcher Unterschied zutage trete, wie zwischen Abschreiben und Buchdruck.»

Mit diesem Wunsch möchte ich schliessen. Sie werden selbst die Grenzen und Schwierigkeiten ihrer Wissenschaft erkennen. Lehrer sein bleibt beschränkt erlernbar, Erziehen ist mehr eine Kunst denn eine Wissenschaft, und der Mensch ist nicht konstruierbar. So lesen wir bei Wolf Rohrer: « Mit der Feststellung der *Beschränktheit aller wissenschaftlichen Methoden*, ist alles andere gemeint, als dass die Welt ein sinnloses, narrendes Rätsel wäre, angesichts dessen man nur skeptisch resignieren könne. Sie sind im Gegenteil der Hinweis auf eine andere Welt, die Öffnung aus dem beengenden Fachwerk eines Systems heraus in einen Raum neuer Freiheiten, mit neuen Denkmethoden und Grundhaltungen: die philosophische Nachdenklichkeit, das Staunen, die Ehrfurcht, das Wägen und Bewerten. Das alles sind Öffnungen zur Wirklichkeit hin. Wer sie benutzt, erfährt, dass zur Sinndeutung des Lebens nicht nur exaktes Wissen, sondern auch die metaphysische Einsicht gehört, die Ahnung und der Glaube.»

Sicher werden an Ihrer Tagung, wenn nicht in den Referaten so in den Diskussionen, auch diese Dimensionen in Erscheinung treten. Dann ist Ihre Veranstaltung in dieser Hinsicht eine Fortsetzung und Vertiefung.

Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi quelques mots en français. La Société Pédagogique Romande vient de relancer son projet de la formation continue des maîtres et fait appel aux enseignants et aux autorités. Cette réunion est une réponse – elle continue l'œuvre du rapport «Formation des maîtres de demain» et l'approfondie. Nous souhaiterions une suite en terre Romande par exemple sur le perfectionnement des enseignants. Des rencontres entre Suisse romands et allemands ne peuvent que favoriser *la coopération et la coordination sur le plan national*. Ainsi nous réaliserons les innovations scolaires que nous souhaitons, pour donner raison à Claparède, qui un jour écrit: «L'histoire de l'éducation n'est intéressante que si elle est une suite de révolutions.» Joignons donc nos efforts car nous sommes Suisses d'abord – Romands après. Le progrès scolaire nous concerne tous. Cette réunion montre le rôle et la tâche des enseignants, puisque elle élucidera la formation des enseignants en fonction de l'art d'enseigner. Même si de Landsheere écrit que *l'éducation est plutôt un art qu'une science*, cela nous dispense pas d'étudier et de dialoguer. Cette réunion ne sera pas en vain, si elle vous permet de faire mieux pour le bien de l'enfant. Mais pour cela il faudra – Pestalozzi nous le rappelle – aussi du cœur. Sentant la reconnaissance des élèves et des parents – et aussi des autorités – les héros ne seront plus fatigués. Mes chers amis Romands – merci d'être venu.

Uri Peter Trier

Zur Einleitung: Über die Schwierigkeit, mit Wissenschaft den Unterricht zu verbessern

Beim Lesen vieler der Beiträge zum vorliegenden Buch ein Eindruck: Pessimismus. Besonders bei unseren Kollegen aus der Bundesrepublik. Wie unendlich weit weg sind wir von jener Stimmung des Aufbruchs, die man manchmal an ähnlichen Anlässen vor vielleicht 10 Jahren spürte. Das birgt eine Gefahr in sich: Defaitismus und eine Chance: Besinnung auf Wesentliches und Konzentration.

Wir haben – wieder einmal auch im Bereich der Bildungsreform – entdeckt, wieviel weniger wir können als wir wollen. Wir haben gelernt, dass alles so viel schwieriger ist als wir dachten und dabei hatten wir es uns doch schwierig genug vorgestellt... Systemzwänge werden, wenn es im Getriebe der Wirtschaft ein bisschen knarrt und harzt, auch jenen ins Bewusstsein gerufen, die sie gerne verdrängen. Und zu solcher Verdrängung sind nicht zuletzt wir Pädagogen berufen, die wir ja von der Hoffnung leben, die Jugend würde dank unserer Erziehung besser als wir. Wo liegen denn zwischen den Systemzwängen die Freiräume, in denen eine Reform auch in der Lehrerbildung überhaupt möglich wäre? Hier bietet die Zusammenstellung der Ergebnisse im vorliegenden Bericht eine besondere Chance. Wir können konkrete Entwicklungen in verschiedenen Kantonen und die Situation in der Schweiz mit der der Bundesrepublik vergleichen und aus dem Vergleich ersehen, wo und wie es etwas besser geht oder schlechter.

Ein zweiter Eindruck aus der Lektüre der Beiträge: grösserer Realismus bezüglich der Fragen, auf die eine Antwort der Erziehungswissenschaft erwartet wird. Mit Resignation hat das nichts zu tun. Vergessen wir nicht: für Bildungsforschung wird in der Schweiz vielleicht ein Hundertstel dessen ausgegeben, was in die chemische Forschung fliest, das Nationale Programm «Bildungsforschung» eingeschlossen. Sicherlich: die Zusammenhänge, mit denen die Erziehungswissenschaft zu tun hat, sind komplex, die methodischen Probleme verzwickt. Aber auch dem Naturwissenschaftler stellen sich komplexe Probleme, die er durch den Einsatz von adäquaten Mitteln löst. So ist beispielsweise die Struktur eines Gens alles andre als einfach.

Die Wissenschaft hat vor allem deshalb auf die uns in der Erziehung interessierenden Fragen unscharfe oder keine Antworten anzubieten, weil unsere Gesellschaft sich (noch?) nicht entschlossen hat, ernsthaft in die Sozialwissenschaften zu investieren. Mittlerweile wird die Bildungswirklichkeit durch die Wissenschaft etwa so weit ausgeleuchtet wie ein hügeliges Gelände durch den

tastenden Lichtpegel eines auf einem Leuchtturm langsam kreisenden Scheinwerfers. Das Bild passt nicht schlecht zu folgendem: wenn ich die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Arbeit der letzten zehn Jahre überfliege, frappiert mich die schnelle Verlagerung der Schwerpunkte: Forschung über Selektions- und Testverfahren, Psycholinguistik, Curriculaforschung, Forschung über Erziehungsstile und Lehrerverhalten, Gruppendynamik, Kommunikations- und Interaktionsforschung. Und immer die Tendenz, neue Forschungsansätze mit allzu hohen Hypothesen zu beladen. Dies wohl aus zwei Gründen: einerseits das schon erwähnte schlechte Ziel/Mittelverhältnis in der Erziehungswissenschaft (die geringe Anzahl der verfügbaren Forscher fühlt sich vom je Aktuellen angezogen) und andererseits die jeweils unverminderte Distanz zwischen Ersehntem und Erreichtem. Dies sowohl bezüglich der forschungsimmanenten Ziele als auch bezüglich des Wirkungsgrads des jeweiligen Forschungsansatzes auf intendierte Veränderungen im Bildungswesen. Hoffentlich klingt das nicht nach einem Grabgeläute für den Erziehungswissenschaftler. Man kann ja auf sicheren Beifall zählen, wenn man den «praxisfernen Bildungsforscher» dazu auffordert, das Feld zu räumen (das er im übrigen nie besetzt hielt), um es «der Praxis» (also etwa dem unterrichtenden Lehrer) zu überlassen.

Aus allen hier vorliegenden Arbeiten geht einmal mehr hervor, dass die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs ungelöst ist. Dabei ist es vielleicht nützlich, sich als Lehrer, Lehrerbildner und Wissenschaftler darauf zu einigen, dass nicht das was Wissenschaftler sagen Theorie und das was Lehrer sagen Praxis ist. Ich möchte mir erlauben, in einem ganz kleinen Exkurs auf ein Problem hinzuweisen, das Sozialwissenschaftler mit der Theorie haben. Wenn ein Physiker ein mathematisches Modell braucht, so ist sein Theorietest das Experiment oder die Beobachtung. Wenn der Erklärungsgehalt für die Praxis hoch ist, ist die Theorie gut, sonst wird sie verworfen. Wissenschaft ist Wissen über Wirklichkeit. Unser Problem in der Erziehungswissenschaft ist, dass wir so wenig wissen. Daher ist unsere Theorie so theoretisch! Die Erziehungswissenschaft kann nur einige Erklärungsansätze anbieten. Und oder vielleicht genauer deshalb werden diese in der Unterrichtspraxis kaum umgesetzt. So wird oft auch von dem wenigen, das die Erziehungswissenschaft weiß, kein Gebrauch gemacht. Neben der zu theoretischen Theorie des Bildungswissenschaftlers haben wir also die zupraktische Praxis des Lehrers. Und die wohl wichtigste Vermittlerin zwischen den beiden, die Lehrerbildung, ist um ihre Aufgabe nicht zu beneiden. Denn eine Partnerschaft der Schwäche ist oft auch eine schwache Partnerschaft.

Ist trotzdem ein Weg erkennbar? Auf solche rhetorische Fragen pflegt man mit Ja zu antworten. Es sei zwar schwierig, aber man wolle es doch versuchen. Ich bin nicht so sicher. Da hier offen auch über Schwierigkeiten und Schwächen gesprochen wird, muss die Antwort dem Leser überlassen bleiben. Lehrerbildung und Unterricht. Das ist die Forderung nach unterrichtsrelevan-

ter Lehrerbildung. Das ist die Forderung nach einer Erziehungswissenschaft, die eine solche Lehrerbildung stützt. (Es ist nicht untypisch für die uns beschäftigende Problematik, dass ich mich genötigt fühle zu betonen, dass hier nicht ein Unterrichtsfach der Lehrerbildung etwa in Abhebung von Allgemeindidaktik, Fachdidaktik oder Psychologie gemeint ist.) Zur Frage, wie solche Forderungen besser einlösbar sind, versuchen die Ausführungen der Autoren dieses Buches einen Beitrag zu leisten. Dazu noch zwei abschliessende Überlegungen:

1. Vielleicht besteht eine der Chancen für eine Erhöhung der Relevanz wissenschaftlicher Bemühungen für die Lehrerbildung in der Wiederentdeckung des schulischen Alltags im Klassenzimmer durch die Forschung. Makro- und mikroskopischen Analysen wird zunehmend eine 1:1-Optik vorgezogen. Sicherlich gehören solche, einem Methodenpluralismus verpflichteten Forschungsansätze, die z. B. das didaktische Handeln, die Interaktionen im Klassenzimmer, die pädagogische Situation als Fokus eines Kommunikations- und Handlungsblaufs ins Blickfeld rücken, nicht zu den einfachen. Aber ihr Komplexitätsgrad nähert sie der Planungs-, Handlungs- und Entscheidungsperspektive des Lehrers. Forschung könnte so vermittelbarer werden.
2. Vielleicht hilft auch die Feststellung, dass vieles von dem, was unterrichtsrelevant ist, *nicht* durch die Lehrerbildung allein vermittelt und erworben wird. Ich meine zum Beispiel die konkrete Situation, in der ein junger Lehrer in einem Schulhaus arbeitet, seine Freiheit oder Unfreiheit, die kollegiale Zusammenarbeit oder seine Isolation, die durch das Lehrerkollegium tradierten schulhausspezifischen Verhaltensmuster, die verfügbaren Unterrichtsmittel- und Unterrichtshilfen, das Beratungs- oder Inspektorensystem etc. Oder anders gesagt: nicht alle unterrichtsrelevanten Qualifikationen werden durch Ausbildung vermittelt. Zudem können vermittelte Qualifikationen in einer Umgebung, die ihrer Entfaltung nicht förderlich ist, schnell erloschen.

Es könnte also nützlich sein, den Begriff der Professionalisierung nicht auf die Lehrerbildung (sogar wenn Aus- und Fortbildung mitgemeint sind) zu beschränken, sondern ihn auf die ersten fünf bis sieben Jahre des Einstiegs in den Lehrerberuf – unter Einschluss der Ausbildungszeit – auszudehnen. Wir sollten uns dann die Frage stellen nach den Bedingungen, die nicht nur den Erwerb, sondern auch der Förderung, Stützung, Entfaltung und Bekräftigung von unterrichtsrelevanten Qualifikationen dienen.

Wenn ich mir überlege, wie eigentlich mein Wunschtraum dieses professionalisierten Lehrers aussieht, so würde ich ihn mir vielleicht als «aufgeklärten Pädagogen» vorstellen. Jemand, der sein Metier kennt, Kinder leben lässt, indem er sie unterrichtet, theoretische Reflexion als praxisnotwendig zu pflegen

bereit ist, möglichst viel Freiheit wahrt, autonom und kooperationsfähig ist, eine Portion Unsicherheit erträgt und dem eigenen Tun gegenüber kritisch bleibt, ohne zu verzagen. Wunschräume sind ja nicht bescheiden. Ob und wie solche Wunschbilder in Wirklichkeit zu verwandeln wären, darüber handeln die Überlegungen der Autoren dieses Berichts. Er will der Förderung der Lehrerbildung neue Impulse verleihen.

Karl Frey

Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung

1. Einschätzung der Situation
2. Die Wissenschaften neben anderen Lebensbereichen
3. Erste allgemeine Konsequenzen für die Lehrerbildung
4. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch Interaktion
5. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch differenzierendes und abwägendes Nachdenken
6. Folgerungen für die Lehrerbildung aus den zwei Pädagogisierungsformen
7. Weitere Massnahmen bei der Pädagogisierung der Fachdisziplinen durch die Erziehungswissenschaften (besonders Pädagogik und Didaktik)

Dieser Beitrag geht erstens von der Tatsache aus, dass die Lehrerbildung in Fächern organisiert ist. Die Fächer verstehen sich meist als wissenschaftliche Disziplinen. Und dort, wo nicht dieses Selbstverständnis dominiert, liefern wissenschaftliche Disziplinen die meisten Informationen für das Fach. Der Beitrag geht zweitens von der These aus, dass wissenschaftliche Disziplinen und Fächer nicht zum voraus pädagogisch ausgewiesen sind. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die Physik, Physiologie oder die Fremdsprache Englisch zum voraus pädagogisch bedeutsam seien.

Da aber diese Fächer und Disziplinen in der Schule und in der Lehrerbildung zur Zeit gegeben sind und das Lerngeschehen bestimmen, muss man sich fragen, wie man mit ihnen umgehen muss, damit sie pädagogisch wirksam werden.

Man muss sich fragen, wie Fächer und Disziplinen als Quellen und Gegenstand von Bildung ausgewählt, gestaltet, in ihren Grundlagen und Methoden analysiert und auf Auswirkungen hin befragt, auf Schülerinteressen hin ausgewertet, als geschichtliche Entwicklung beurteilt und als Lebensmöglichkeit dargestellt werden. Oder als Kurzfrage: Wie können sie pädagogisiert werden? Einige wenige Überlegungen und Vorschläge sind in den folgenden Ausführungen enthalten.

1. Einschätzung der Situation

Die gegenwärtige Situation ist durch folgende Merkmale geprägt:

- (1) In der *seminaristischen Ausbildung* der Primarlehrer in der Schweiz bestimmen einzelwissenschaftliche Disziplinen die Lehrerbildung zum überwiegenden Teil. Dies geschieht z. T. auch in der Primarlehrerausbildung in den USA und in Frankreich. Man lernt Mathematik, fremde Sprachen, Geschichte, Literatur, Theorie der Muttersprache, Psychologie und andere Fächer. Dabei gibt es wenige Ausnahmen. Dazu gehören u. a. Praktika, Wandtafelschreiben, mit Einschränkung Pädagogik und ein kleiner Teil der musischen Fächer.
Diese Ausbildungsfächer stehen jedesmal in der Nähe wissenschaftlicher Disziplinen oder akademischer Studiengänge, wie sie an den Universitäten, anderen Forschungseinrichtungen, Konservatorien oder Kunsthochschulen betrieben werden. Die Nähe zu den wissenschaftlichen Disziplinen entsteht durch das Selbstverständnis der meisten Dozenten. Sie sind mehrheitlich an Universitäten oder anderen Hochschulen ausgebildet worden. Die Ausbildung erfolgte in Disziplinen wie Psychologie, Germanistik, Physik oder Geschichte. Massstab für die Ausbildung der Dozenten waren und sind die Standards des wissenschaftlichen Arbeitens.
Die meisten Schulfächer kommen aber nicht nur durch die Dozenten, sondern auch durch die Schulbücher in die Nähe der universitären Disziplinen. Diese orientieren sich am neuesten wissenschaftlichen Stand und versuchen, ihm gerecht zu werden. Meist sind sie dann eine Zusammenfassung oder Übertragung der akademischen Lehrbücher – einige ganz alte und neue didaktische Materialien ausgenommen.
- (2) In der *universitären Ausbildung* der Primarlehrer in der Bundesrepublik Deutschland und auch in der Sekundarlehrerausbildung in der Schweiz haben wissenschaftliche Disziplinen ebenfalls den Hauptanteil. Die Studenten wählen Disziplinkombinationen wie Geographie, Biologie und Germanistik. Pädagogik und Psychologie verstehen sich z. T. als konstruktive Anleitung zum Nachdenken über Praxis. Zum Teil bemühen sie sich um die Standards der einzelwissenschaftlichen Disziplinen nach dem Muster der Geistes- oder Naturwissenschaften.
Die zweite Phase der Lehrerbildung nach der dreijährigen ersten Phase an einer wissenschaftlichen Hochschule bzw. Universität versteht sich dagegen mehrheitlich als Einführung ins Handwerk. Sie dauert eineinhalb Jahre. Diese zweite Phase orientiert sich einerseits an Fächern oder Fachgebieten, andererseits an übergreifenden Lehrfunktionen wie Unterrichtsvorbereitung oder Schülerbeurteilung. Sie erfolgt in enger Verflechtung mit einzelnen Schulen.
Im Fachbezug hat sich in den letzten Jahren zweimal ein Wandel vollzogen: Die älteren Lehrer sind aufgrund ihrer Ausbildung Vielfach-Lehrer.

Sie haben sich nirgends spezialisiert. Dieser Zustand erhielt von vielen Seiten Kritik. Deshalb erfolgte in den letzten 10 Jahren eine stärkere Ausrichtung auf zwei oder drei Fächer, z. T. auf Fächergruppen. Der Lehrer profilierte sich in diesen Fächern, er erhielt sozusagen ein fachliches Fundament. Dies geschah auch dann, wenn er nachher gleichwohl 10 Fächer zu unterrichten hatte. Von dieser Entwicklung muss man wissen, dass sie nicht nur aus pädagogischen Motiven zustande kam. Die Pädagogischen Hochschulen strebten nach dem gleichen Ansehen wie die Universitäten. In der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung schien die Verbesserung der Praxis über Wissenschaften möglich. Die Lehrerverbände – bzw. Gewerkschaften – konnten nur durch eine Angleichung der Grundausbildung die Besoldung der Lehrer im obligatorischen Schulwesen anheben.

- (3) Die *Schule selbst* ist in Fächer gegliedert. Schreiben, Turnen, Heimatkunde und Werken stehen dabei nur sehr indirekt mit wissenschaftlichen Disziplinen in Verbindung. Anders ist es mit Mathematik, Geschichte, Geographie und den anderen Fächern. Sie finden ihr Pendant oft in Forschungsinstitutionen mit universitären Leitdisziplinen. Die Forschungsverfahren und ihre Ergebnisse verbreiten sich über Verbände, Fachzeitschriften, Lehrmittelautoren und vor allem durch die Qualifizierung des Lehrpersonals in diesen Disziplinen in die Schule hinein.

2. Die Wissenschaften neben anderen Lebensbereichen

Die bisherige Einschätzung im ersten Abschnitt kann man ausdifferenzieren. Durch andere Gesichtspunkte verschieben sich einige Akzente. Ausnahmen sind nicht zu übersehen. Dennoch scheint die grobe Einschätzung nicht falsch zu sein. Sie ist mit markanten Strichen gezogen, um die tatsächliche Bedeutung herauszuholen. Und diese Bedeutung kommt erst auf dem Hintergrund der folgenden Zusatzbetrachtung voll zum Tragen. *Es gibt kein Gebiet unseres gesamten individuellen und gesellschaftlichen Lebens, das so intensiv und umfassend die Schule bestimmt wie die Wissenschaften.* Politik, Familie, Administration, Wirtschaft, unser Alltag, die Religionen, die Schülerbedürfnisse – sie alle haben keinen vergleichbaren Einfluss auf das, was in der Schule gelernt wird. Natürlich sind diese Gebiete der Familie oder der Administration nicht wissenschaftsfrei. Sie sind vielmehr von Wissenschaft durchdrungen und z. T. mit ihr verflochten. Wenn man aber das Gesamt unseres individuellen, gesellschaftlichen, technischen, natürlichen oder sonst irgendwie thematisierbaren Lebens betrachtet, dann sind die Wissenschaften eine Grösse unter anderen. Falls das aber so ist, muss man sich fragen, welcher Stellenwert den Wissenschaften zukommt. Man muss sich insbesondere fragen, wie direkt oder wie indirekt die Wissenschaften mit der Schule zu tun haben sollen. Doch um die

ser Frage folgen zu können, muss man sich auch mit den Wissenschaften selbst auseinandersetzen. Da pädagogische Arbeit auf individuelle und gemeinschaftliche Selbstentwicklung, auf Lebensqualität und andere gutgemeinte Ziele ausgerichtet ist, muss man den potentiellen Beitrag der Wissenschaften durchleuchten.

Ein Rückblick auf die Geschichte der Wissenschaften zeigt, dass diese Kriege unterstützen, Leben vernichten und Konflikte schaffen halfen, dass sie aber auch zur Überwindung von Hunger und Krankheit beitrugen. Sie sind also als solche ambivalent. Wissenschaftstheoretiker zeigten auch, dass die Fundamente der Wissenschaften selbst nicht rein, sondern unter anderem mit Überlebens- und Bequemlichkeitsinteressen verknüpft sein können. Alle Versuche um eine reine Grundlegung der Wissenschaften misslangen. Ja, sie mussten misslingen.

Das heisst in einer ersten Annäherung, dass die Wissenschaften nicht zum voraus *pädagogisch* ausgewiesen sind. Und sie sind auch nicht ein Reservoir mit originär pädagogischer Substanz.

Das heisst für die Lehrerbildung: *Wenn Lehrer wissenschaftlich ausgebildet werden, sind die Klärung pädagogischer Ziele sowie die Verhältnisbestimmung von schulischer Institution und Wissenschaften eine ständige Aufgabe. Man muss also die grundsätzliche Frage stellen, ob und inwiefern die Wissenschaften für andere als die Wissenschafter selbst gut sind. Die Frage muss in jedem Fall neu beantwortet werden.*

3. Erste allgemeine Konsequenzen für die Lehrerbildung

Wenn sich wissenschaftliche Disziplinen nicht auf diese Pädagogisierung hin durchleuchten lassen, dann sind sie für die Lehrerbildung nicht zum voraus geeignet. Wenn sich universitäre Einrichtungen nicht auf die pädagogische Arbeit einlassen und nicht ihre eigene wissenschaftliche Betätigung in Auseinandersetzung mit anderen als den Zunft- oder Fachkollegen pädagogisch entwickeln, dann ist ihr Beitrag für die obligatorischen Schulbereiche fragwürdig.

Und auch Lehrerbildner, die von ihrer eigenen wissenschaftlichen Diplom-, Promotions- oder Habilitationsarbeit mehr halten als von didaktischen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen pädagogisch Tätigen, können nicht sicher sein, dass ihr Fachwissen nicht kontrapädagogisch wirkt. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass es Wissenschaften geben kann, die sozusagen originär pädagogisch sind. Dies trifft dann zu, wenn sie die potentielle Mitgestaltung der individuellen Selbstentfaltung und gesellschaftlichen Fortentwicklung dadurch erreichen, dass sie sich durch kritische Selbstrelativierung und durch soziale Interaktion pädagogisieren. Diese ideale Erwartung wird aber kaum eingelöst – auch nicht von der pädagogischen Disziplin selbst.

Wenn wir also fragen, welchen Stellenwert die Wissenschaften, insbesondere die wissenschaftlichen Disziplinen in der Schule, und das heisst auch, in der Lehrerbildung, einnehmen, dann müssen wir vorwiegend schulische Orientierungen zu Hilfe nehmen. Man muss sich also fragen, was die Initianten des allgemeinen Schulwesens beabsichtigten und was wir heute mit der Schule anstreben. Dabei treten bekannte Intentionen zutage. Die Schule soll dazu beitragen, dass die jungen Menschen mit etwas mehr Chancengleichheit ins Leben gehen und in dieser Hinsicht etwas egalitärer werden. Die Schule soll aber ebenso die grössere umfassendere Gesellschaft fortentwickeln helfen. Vielleicht soll sie in das Miteinanderumgehen einüben. Sie soll als Vermittler einiger Normen dienen und diese Normen weiterentwickeln helfen. Die Schule soll auch einige Traditionen in die Zukunft retten. Sie soll die Einzelnen kritisch gegenüber Ideologien, Organisationen und einseitigen Entwicklungen machen. Sie muss aber auch einen Beitrag zur Realisierung der Menschenrechte im Kindes- und Jugendalter leisten.

Um einiges davon zu verwirklichen, brauchen wir die wissenschaftlichen Disziplinen, wie sie sich in ihrem heutigen Betrieb darstellen, nicht unbedingt. Für diese Ziele kann man auch anders als mit Einzelwissenschaften tätig sein. Die Alternative ist freilich nicht einfach: Man darf nicht glauben, dass man sich lediglich natürlich zu geben und seine eigenen Bedürfnisse und hergebrachten Vorstellungen in die Schule zu transponieren braucht, um pädagogisch zu wirken. Die kritische Einschätzung des wissenschaftlichen Beitrages kann nicht in einen Freibrief für eine beliebige Selbstdreproduktion von Interessierten in der Schule uminterpretiert werden. Auch das Plebisitz garantiert keine volle Pädagogik.

Wir erreichen diese genannten Zielperspektiven nur, wenn etwas über das Alltägliche hinaus dazukommt. Dieses, was da hinzukommt, kann nicht nur die gute Absicht oder die lange Erfahrung oder der Titel des selbsternannten Pädagogen sein. Auch die Tatsache, dass es einem in den letzten 30 oder 50 Jahren (wie in der Schweiz) gut erging, ist keine Aufforderung, die Bedingungen dieser Tatsache zur Pädagogik für die jetzige Jugend zu deklarieren. Vielleicht muss man diese negativen Abgrenzungen noch weiter erläutern und an Beispielen illustrieren: Wenn das stimmt, darf man wahrscheinlich eine Lehrerin oder einen Lehrer nicht voll einem Stadtquartier oder einem Dorf dadurch aussetzen, dass er durch ein allgemeines Plebisitz abwählbar oder wählbar ist. Wahrscheinlich wäre seine pädagogische Entfaltungsmöglichkeit besser gewährleistet, wenn Wahl und Abwahl besonders ausgewiesenen Teilen der Bevölkerung vorbehalten blieben.

Ein anderes Beispiel: Ein Lehrer, der 15 oder 20 Jahre einen unauffälligen oder strammen Unterricht erteilte, hat nicht notwendigerweise die Qualifikationen für die Funktion eines Methodik- oder Übungslehrers oder für eine Dozentur der Didaktik. Sorgfältige Unterrichtsvorbereitungen, saubere Hefte und keine auffälligen und bekanntgewordenen Disziplinprobleme reichen für

eine Pädagogisierung nicht aus. Unter den zur Zeit herrschenden Verhältnissen in der Schweiz, Österreich oder der Bundesrepublik Deutschland liefert auch die Affinität zu einer politischen Partei keine Legitimationskarte für ein Amt in der Lehrerbildung – auch nicht für dasjenige des Direktors oder Präsidenten der Institution.

Die negativen Abgrenzungen müssen noch weiter gehen: Auch Promotion oder Habilitation in Germanistik, Geschichte oder Mathematik sind keine genügende Basis für die Aufgaben in der Lehrerbildung. Es reicht aber auch nicht aus, wenn man nur häufig das Wort «vom Kinde aus» oder «es kommt doch letztlich auf die Schüler an» auf den Lippen führt.

Es muss Wesentliches dazukommen. Dieses Wesentliche soll im folgenden auf zwei Merkmale hin zugespitzt werden:

Erstens: Fachlehrer, Professoren, Dozenten oder Assistenten in der Lehrerbildung pädagogisieren ihre Fächer und wissenschaftlichen Disziplinen durch gelebte Interaktion und ausgewiesene Interaktionsbereitschaft. «Interaktion» bezeichnet mehrere Verhaltensweisen und -qualitäten: «sich mit nichtfachlichen Lebensgebieten beschäftigen», «das eigene Fach in die Auseinandersetzung mit Nicht-Fachkollegen bringen», «den Kurs oder das Seminar im Mit-einander entwickeln», «das eigene Lehrgebiet in grössere Zusammenhänge und soziale Prozesse einbinden lassen». Oder als allgemeines Prinzip: Entstehung von Lernsituationen durch und in Interaktion.

Zweitens: Pädagogisieren entsteht durch differenzierendes und abwägendes Nachdenken über das eigene Fachgebiet unter Zuhilfenahme von Denkfiguren, die sich nicht aus dem Aktualstand des Fachgebietes selbst rekrutieren.

4. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch Interaktion

Dieser Vorschlag mag zum Teil neu klingen. Er unterscheidet sich auch in der Tat von früheren idealtypischen Vorstellungen. Diese galten den Idealmerkmalen des Lehrenden. Man sprach von der Persönlichkeit des Lehrers, der Persönlichkeit des Professors. Gemeint waren in sich ruhende stabile Gestalten, die etwas darstellten und selbst bei skurrilem Verhalten oder als «Original» noch als gefestigte Individualitäten erschienen. Nach einigen empirischen Untersuchungen scheinen diese Merkmale durchaus Prägkraft zu besitzen und durch den Lehrer in der Schule etwas weiterzutragen, was ausserhalb des Wissensstoffes liegt.

Doch hat die Berufung auf die pädagogische Persönlichkeit nicht selten als Aufhänger für die oft rücksichtslose Selbstdurchsetzung und als Alibi dafür gedient, sich in seinem Wahrnehmen und Verhalten nicht zu ändern. Deshalb sind Akzente neu zu setzen und sowohl vom alterfahrenen Lehrer wie vom diplomierten, promovierten oder habilitierten Fachmann, der in die Lehreerbildung geht, das Merkmal der praktizierten Interaktion und der nachge-

wiesenen weiteren Interaktionsbereitschaft zu fordern. Einige Gründe für diese Forderung müssten in den bisherigen Ausführungen vorgebracht worden sein: Die herrschende Schulorganisation mit Fächern, Stundentafeln, intentional präzisen Notengebungen und mit Beschränkung des Lernortes auf das Schulhaus bringt zunehmende Spezialisierung hervor. Diese Spezialisierung geht mit Arbeitsteilung und im weiteren mit Lebensteilung einher. Komplexes und volles Leben wird dadurch zurückgedrängt. Die Reflexion auf das Gesamte – vielleicht als klassische Philosophie über dem Fachlichen – mag in einzelnen Fällen das Gesamte wieder in den Blick rücken. Meistens aber steigert sich diese Philosophie durch die Verwendung eigener Begrifflichkeiten und Methoden nur in neue Spezialisierungen hinein. Eine Spezialisierung wird durch die andere abgelöst.

Die Forderung nach Interaktion möchte das Bei-sich-Bleiben (im Begriff und Metasystem) teilweise durchbrechen und durch Auseinandersetzung mit anderen Lebensbereichen ausweiten. Interaktion bedeutet dann: mit ganz anderen Personen als den Fachkollegen zusammenkommen; dort nicht nur aufnehmen und zuhören, sondern bis zum aktiven Mitmachen kommen; Dinge tun, die nicht zum voraus im Stoffkatalog des Faches stehen; mindestens interdisziplinär arbeiten; ein zweites Studium angesetzt haben (auch wenn es nie zu einem einrahmbaren Diplom führt); woanders als nur im Bildungssystem tätig sein. Dies sind Formen der Interaktion, die das Fachliche unter neue Perspektiven setzen. Sie relativieren das Fachwissen und Fachkönnen, das doch gerne Selbstgefälligkeit fördert.

Für die pädagogischen Bereiche müsste man aber diese Illustrationen vielleicht noch mehr präzisieren. Ein Lehrer oder Professor, der ein Schulbuch verfasst und dabei die neuesten Fachpublikationen und Wissenschaftsvereinbarungen in den führenden Fachzeitschriften oder Universitätsinstituten aufgearbeitet hat, ist noch nicht in die Interaktion gegangen. Es mag zwar der Fall gewesen sein, wenn man an einige Stücke des Heimatkundeunterrichts oder der naturwissenschaftlichen Fächer vor 30 Jahren denkt. Inzwischen ist durch die Einbahnverbindung von Schule und Hochschule (auch in den Seminaren) diese Interaktion durch Homogenisierung längst zur Selbstverständlichkeit geworden. Oder deutlicher: Sie ist keine mehr. Pädagogisch wird der genannte Autor im Beispiel erst, wenn er seine eigenen fachlichen und fachwissenschaftlichen Stoffe der Auseinandersetzung mit Personen, Gremien oder kulturellen Objektivationen ausserhalb des Fachkollegenkreises zugeführt hat. Dabei muss diese Auseinandersetzung eine echte sein. Sie muss auch aufs Ganze gehen. Es bringt für die Pädagogisierung der Physik wenig, wenn sich der genannte Autor etwa in der Psychologie nur zwei isolierbare Spezialitäten wie die «advanced organizer» von Ausubel und die Technik des programmierter Unterrichts nach Crowder herausgreift. Es müsste dann weitergehen und sich mindestens fragen lassen, wie der Aufbau seines gesamten Mechanikkurses angesichts der genetischen Epistemologie von Piaget oder der Lerntheorie

von Papert aussähe. Vielleicht müsste er sein Fach überhaupt ganz anderen Lebensbereichen und Betätigungsalternativen aussetzen und dadurch in Frage stellen lassen.

Die Interaktion kann sich nicht nur als Auseinandersetzung mit anderen Disziplinen oder anderen gegenwärtigen Lebensbereichen der Technik, der Politik oder des Alltags verwirklichen. Ebenso denkbar ist die Interaktion mit der Vergangenheit der kulturellen Objektivation, in der man tätig ist und die man zu perpetuieren mehr oder weniger im Gange ist. Man kann die gegenwärtige Struktur eines Schulfaches oder einer Wissenschaftsdisziplin, die man im Rahmen der Lehrerbildung behandelt, mit den Ursprüngen vergleichen. Der damalige Entstehungskontext erhellt vielleicht die Ziele, die durch die gegenwärtige Verfassung möglicherweise verstellt sind. Die damaligen Motive für die Einführung des Faches, vielleicht auch der Schule insgesamt, lassen sich nicht mehr direkt identifizieren und zwingen zum ernsthaften Nachdenken über den Nutzen dieses Faches oder der Institution insgesamt. Betrachtet man die damaligen Konstellationen und Beweggründe für Forschungseinrichtungen oder Schulfächer, dann muss man unter Umständen konsequenterweise ganz andere Entwicklungen einschlagen und Bestehendes auflösen. Vielleicht zeigt sich aber auch, dass die Entstehungsgeschichte gar nicht auf pädagogische Wurzeln verweist und folglich einen Neuanfang herausfordern würde.

5. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch differenzierendes und abwägendes Nachdenken

Das zweite Idealmerkmal ist als differenzierendes und abwägendes Nachdenken über die eigene Sache zusammengefasst worden. Das mag altmodisch klingen. Es fehlt nämlich der Verweis auf die Professionalisierung. Differenzierende und abwägende Reflexion über den Stellenwert der eigenen Forschungsarbeiten, über das eigene Schulbuch, das Lieblingsfach oder die Organisation, die man vertritt, muss nämlich nicht notwendigerweise durch das Studium von Pädagogik, Fachdidaktik, Psychologie oder Schultheorie erworben werden. Diese können durchaus hilfreich sein. Von ihrer Aufgabe her müssten sie es sein, obwohl sie sich von ihrer Umgebung – dem Wissenschaftsbetrieb – in andere Aktivitätsformen abtreiben lassen. Diese differenzierende und abwägende Reflexion kann ganz unterschiedliche thematische Bezüge haben. Sie kann sich entwickelter Ressourcen, wie der Philosophie oder Politologie oder Schulgeschichte, bedienen. Sie kann sich auch dem Verstand einer aufgeklärten Politik oder jenem des problematisierten Familienlebens bedienen.

Ich würde aber noch weitergehen und der Reflexion eine perspektivenreiche und vielschichtige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet zuge-stehen. Denn keine Systematik garantiert die umfängliche oder richtige Päd-

agogisierung. Im Gegenteil: Alle markanten Beispiele der Philosophie, der Wissenschaften, der Religion oder der Politik zeigen, dass streng systematische Ansätze oder solche, die nur einen Gesichtspunkt anlegen, grosse Teile des menschlichen Lebens benachteiligt haben.

Die perspektivenreiche Reflexion kann aber auch überschätzt werden, und zwar dann, wenn sie sich nur in einem imposanten Verbalverhalten niederschlägt. Wer nur eine blumige Einleitung in sein Fachbuch schreibt, wer nur hobbymässig als Feuilletonist tätig ist oder wer im Vorstellungskolloquium mit Fingerzeichen auf alle gegenwärtigen Wissensgebiete verweist, der betreibt noch nicht differenzierende und abwägende Reflexion über Fachliches. Und einzlig dies ist angesichts der gegenwärtigen Fachspezialisierung in der Schule und Lehrerbildung gefragt. Sie muss ihren Niederschlag in konkreten didaktischen Arbeitssituationen und in sichtbaren Konsequenzen finden. Dann wird sie sich auch auf das Lernen der Studenten und das Lernen der Schüler übertragen.

Dieses differenzierende, analytische und vielperspektivische Wahrnehmen von und Umgehen mit Sachverhalten scheint von besonderer Ausstrahlung und Wirkkraft bei der Gestaltung der verschiedensten Lebensbereiche zu sein. So scheinen nicht nur Ärzte und Psychotherapeuten, sondern ebenfalls Wirtschaftsmanager und Persönlichkeiten in anderen Branchen dann langfristig am aussichtsreichsten zu agieren, wenn sie diese Merkmale entwickelt haben. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Merkmale mit Eindringen in die jeweiligen Zusammenhänge verbinden.

6. Folgerungen für die Lehrerbildung aus den zwei Pädagogisierungsformen

Die Konsequenzen aus diesen zwei postulierten Merkmalen sind vielfältig. Sie sind nicht vereinbar mit dem straffen Lernen von vielen Einzelheiten in der Lehrerbildung; nicht vereinbar mit einem Examinierungssystem, das die Studenten kaum zum Nach- und Alternativendenken kommen lässt; nicht vereinbar mit einer Vielzahl kleiner Einzelfächer; nicht vereinbar mit Unterricht durch lauter Fachspezialisten; nicht vereinbar mit der exklusiven Auswahl von Professoren der Lehrerbildung oder von Lehrerstudenten nach dem Kriterium der besten Staatsexams- oder Doktorarbeit.

Wahrscheinlich verbietet sich dann auch die Selektion der Lehrerstudenten nach den besten Noten am (jetzigen) Gymnasium oder Unterseminar. Es verbietet sich auch ein Wetteifern in der Lehrerbildung mit den disziplinorientierten Universitäten.

Konstruktiv fordern die zwei Pädagogisierungsformen regelmässige interdisziplinäre Arbeit, zeitweise Kooperation von mehreren Lehrern und Studenten, frühzeitige Wahrnehmung von Bildungssituationen in und ausserhalb der Schule und aktive Betätigung in ihnen. Das alte «Sozialpraktikum» geht (unter

Abzug des häufig herablassend-karitativen Attributes) in diese Richtung. Industrie-, Handels- oder Verwaltungspraktika könnten hier durchaus ergänzend wirken. Vor allem aber muss jedes Fach, das in der Lehrerbildung gelehrt wird, selbst praktische Teile enthalten. Das gilt auch für Philosophie und Pädagogik.

Alle Fachgebiete müssen ihren potentiellen pädagogischen Beitrag ausweisen lassen. Diese Aufgabe wird in der Regel nicht ernstgenommen. Gibt es einmal Mathematik oder Musik, dann scheinen einige Deklarationen im Vorwort des Lehrbuches oder einige Relevanzhinweise in der ersten Vorlesung zu genügen. Ich habe Facheinführungen für Lehrer miterlebt, die zur Hauptsache im Bemühen standen, das Gebiet als eine Wissenschaft auszuweisen. Kaum ein Gedanke wurde auf die Frage verwendet, ob das Gebiet oder die damit gemachte Wissenschaft erzieherisch sein könnte.

Ähnlich unbefriedigend sind Stücke in der Lehrerbildung, die Fachmethodik heissen und auch so praktiziert werden. Sie koppeln die Sinnfrage ab. Ökonomie und Optimierung der Vermittlung und Vorgefundene schliessen Verantwortung für das Ganze aus. Sie kommt nicht zum Tragen, wenn Fächer oder Kurse nur Fachmethodik oder nur Fachgrundlagen oder nur Fachdidaktik oder nur Allgemeine Pädagogik oder nur Allgemeine Didaktik beinhalten. Erforderlich sind häufige Verknüpfungen, Parallelbehandlungen und Integrationen. In diese Richtung müssen Bemühungen gehen, welche die Disziplinen und (wissenschaftliche, akademische) Fächer pädagogisieren wollen.

Aber vielleicht sollte man zum Abschluss dieses Abschnittes die Perspektive noch einmal weiten und allgemein formulieren, was Pädagogisieren des eigenen Fachgebietes bedeutet: Wenn Pädagogik, Psychologie und Philosophie diese Pädagogisierung von Lebensbereichen nicht übernehmen können und wenn Wissenschaften wie die Germanistik oder die Geschichte sich nicht selbst pädagogisch entwickeln können, dann müssen andere Pädagogisierungsformen an deren Stelle treten.

Das ist konkret: eine vernünftige soziale Verständigung, die Zielperspektiven und Analysen der geschichtlichen Entwicklung verwendet. Es ist sozusagen die gedanklich angereicherte Auseinandersetzung aller Betroffenen über das, was das schulische Lernen soll. Dabei ist klar, dass nie ein einzelner allein dieses Geschäft betreiben kann, dass es aber auch nicht die Angelegenheit einer gedanklich nicht besonders damit befassten Gesamtbevölkerung ist.

Auf jeden Fall ist ein bedeutendes Stück Reflexion erforderlich. *Dabei muss dieses Nachdenken mitteilbar und manifest sein. Es muss insbesondere in vernünftiger Auseinandersetzung verschiedener Gruppen entweder zustandegekommen oder der Prüfung und Modifikation ausgesetzt gewesen sein. Und es muss sich ständig aktiv der Auseinandersetzung stellen.*

7. Weitere Massnahmen bei der Pädagogisierung der Fachdisziplinen durch die Erziehungswissenschaften (besonders Pädagogik und Didaktik)

Einige mögliche Massnahmen sind angesprochen worden. Die Kurzform soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier in jedem dieser Fälle sehr ausgedehnte Studien und Abklärungen erforderlich sind, um die zielführenden Massnahmen zu treffen. Die genannten Beispiele sollen nur die Massnahmenrichtung andeuten. Sie sollen und können illustrieren, mit welchen harten und realen Konsequenzen gerechnet werden muss, wenn man mit dem Pädagogisieren von Fachdisziplinen ernst macht.

Im folgenden soll ein besonderes Gebiet weiterverfolgt werden, nämlich die Pädagogisierung durch die pädagogischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Soziologie).

Ich möchte hier mit einer These beginnen, die sich auf verschiedene Erfahrungen und auf Effekte stützt, die an Einzelfällen nachweisbar sind. Sie lautet: *Allgemeine Pädagogik und Didaktik vermögen ebenso wenig wie die Psychologie als Einzelfächer mit zwei bis drei Wochenstunden die übrigen Fächer (wie Mathematik, Sprachen oder Musik) pädagogisch zu beeinflussen.*

Die gestalterische Kraft reicht nicht aus, um dem Lehrerstudenten eine strukturierende Anwendung in anderen Fächern zu ermöglichen. Die Dozenten und Professoren der Pädagogik, Didaktik und Psychologie sehen diesen Sachverhalt häufig ein und bemühen sich dann um die Etablierung eines um so stabileren eigenen Faches.

In einigen wenigen Fällen ziehen die Pädagogen, Didaktiker und Psychologen auch andere Konsequenzen. Sie brechen die geschlossene Eigenständigkeit auf und gehen in die Kooperation mit anderen Fächern – eben oft den Schulfächern, indem sie den Unterricht zusammenlegen oder nur an Beispielen aus den anderen Fachgebieten arbeiten. Dieses Unternehmen ist für die Pädagogisierung von Fachdisziplinen effektiv, wenn auch schwierig.

Die allgemeindidaktischen Modelle und Theorien haben die Struktur der Schulbücher, der Lehrpläne oder auch der Lehrerbildungskurse in Geschichte oder Sport oder anderen Gebieten kaum verändert. Ihr Einfluss machte sich maximal in einigen Schemata der Unterrichtsvorbereitung und in Vorworten zu Lehrplänen geltend. Als kritisches Reflexionsinstrument kamen sie selten zum Tragen. Mathematik- oder Deutschunterricht haben ihre grösseren Reformüberlegungen nicht der allgemeinen Didaktik zu verdanken.

Die relative Ohnmacht der Erziehungswissenschaften angesichts der Fachdisziplinen hat vielfältige Wurzeln. Eine ist sicher die Fachparzellierung der Lehrerbildung selbst. Eine andere liegt in der Suche dieser Gebiete nach Eigenständigkeit. Wieder eine andere liegt in der geringen Kenntnis der Psychologen, Allgemeinpädagogen und Allgemeindidaktiker von Nachbarfächern. Ein anderer verbindet sich mit der Informationsdominanz und hohen Strukturiertheit der fachwissenschaftlichen Produkte in Form von Theorien,

Modellen, Technologien, Methoden und anderen Ergebnissen mit zum Teil instrumenteller Kraft.

Eine detaillierte Betrachtung dieser verschiedenen Wurzeln muss natürlich auch zeigen, dass eine gewisse Verselbständigung aller Gebiete erforderlich war, um ihre eigene Fragestellung und die Antworten zureichend auszuarbeiten.

Sofern die These von der begrenzten Pädagogisierungskraft zutrifft, müssten konkrete Massnahmen ergriffen werden. Man kann sich ein ganzes Massnahmensortiment denken.

Velleicht sollte sich die Pädagogik auf die Institution Schule und die ausser-schulischen Erziehungsaktivitäten beschränken, um dabei primär die Makrostrukturen zu behandeln. Vielleicht sollte man Didaktik und z.T. Pädagogik gar nicht als eigenes Gebiet, sondern nur in Verbindung mit bestimmten Fachgebieten und in der konkreten Arbeit einer didaktischen Situation wie der Unterrichtsvorbereitung, der Schulbuchbeurteilung oder der Formulierung von Prüfungsaufgaben unterrichten.

Velleicht sollte man die allgemeinpädagogischen, psychologischen und didaktischen Anteile der Lehrerbildung auf die verschiedenen Fächer verteilen. Dies könnte auf zwei Arten geschehen. Entweder unterrichtet der Pädagoge oder Didaktiker z.B. im Biologieunterricht zusammen mit dem Biologiedozenten oder dem Fachmethodiker für Mathematik. Oder man kommt zu einer früheren Tradition zurück und stellt nur Pädagogen, Psychologen, Allgemeindidaktiker oder Soziologen ein, die zugleich gute Kenntnis in einem anderen Fachgebiet aufweisen. Diese Fachkenntnisse müssen nicht durch einen Diplomabschluss, ein Staatsexamen oder eine Promotion ausgewiesen sein. Sie können auch auf andere Weise erworben worden sein.

Eine grundsätzlich andere Variante ist natürlich die Verdrei- oder Vervierfachung des jetzigen Pädagogik-, Psychologie- und Didaktik-Unterrichts in der Lehrerbildung. Sofern diese allgemeinpädagogische, didaktische und psychologische Ausbildung zu einem derart ausgebauten Verfügungswissen wird, dass man mit ihm mühelos in den verschiedensten Anwendungsfeldern umgehen kann, dann ergibt sich natürlich die Möglichkeit, sich selbst aktiv in Hinblick auf die pädagogischen Ausrichtungen mit dem einen oder anderen Fachgebiet zu beschäftigen.

Es gibt natürlich auch noch eine andere, mittlere Variante. Nach dieser wird jedes Fach als Fachdidaktik gelehrt. Das heisst, der Dozent für Turnen ist zugleich Didaktiker oder Psychologe oder Pädagoge. Er hat nachgewiesene Qualifikationen in einem dieser Bereiche und verwendet einen massgeblichen Teil des Unterrichts und auch seiner Forschungsarbeit auf dieses Gebiet.

Gemessen am genannten Merkmal Interaktion sind diese Vorschläge sehr pragmatisch und unterlaufen dieses zum Teil. Sie haben Massnahmencharakter. Sie wirken bei der Einführung vielleicht zunächst technologisch. Idealerweise ergibt sich eine solche Konstellation nicht durch Vorschriften, sondern

durch Kooperation in einer Einrichtung, durch gemeinsames Forschen und Lehren im Sinne der klassischen Universität oder der modernsten interdisziplinären und bildungsbereich-übergreifenden Forschungsinstitute. Didaktisierung und Pädagogisierung sind ein selbstverständliches Ergebnis von Bemühungen von Kollegen verschiedener Fachrichtungen um einen Lehrplan, einen Schulversuch, die Kursvorbereitung oder die Lösung von Feldproblemen von Absolventen des Lehrerstudiums.

Kurt Aregger

Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers

1. Innovation
2. Schulinnovation
3. Innovationsverhalten des Lehrers
4. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung
5. Anmerkungen
6. Literaturverzeichnis

1. Innovation

Jeder Lehrer, Lehrerbildner, Bildungsverwalter und Erziehungswissenschaftler hat ständig im Spannungsverhältnis zwischen »Bewahren – Ändern« zu bestehen. Der eine empfindet darin eine beinahe unabwendbare Bedrohung der aus dem Alltag gewonnenen Überzeugungen und gesetzten Normen. Der andere sieht im sinnvollen Verändern geradezu eine Berufsaufgabe, gehört doch Veränderung, Prozesshaftes konstitutiv zum Lehren und Lernen. Nun sind aber Veränderungen der Schule als soziale Organisation einerseits und Lernprozesse andererseits im Unterricht nicht einfach über die gleiche Leiste zu schlagen, insbesondere dann nicht, wenn Veränderung als Innovation verstanden wird. Eine diesbezügliche Abgrenzung geht aus dem Begriff «Innovation» hervor: Innovation ist eine bedeutsame, durchdachte und gewollte Veränderung eines sozialen Systems. Die Innovation kann zustandekommen aufgrund neuer Erkenntnisse, neuartiger Verhaltensweisen, neuer Materialien und führt zu einer Verbesserung des Systems. Ein System seinerseits setzt sich zusammen aus Zielen und Zwecken, Personen, Strukturen, Verfahren, Leistungen und Beziehungen zur Systemumwelt.

Diesen sechs genannten Elementen entsprechen in Praxis und Theorie spezifische Innovationsarten, die im Zusammenspiel etwa als Prozessinnovation bezeichnet werden (vgl. Aregger 1976, 328–231). Hier interessiert aber nicht primär eine organisations- und innovationstheoretische Systematik, sondern vorerst ein grundsätzlicher Aspekt der Innovation. Es geht unter anderem um die Frage: Ist Innovation überhaupt notwendig? Um es vorwegzunehmen: Ich bin überzeugt, dass Innovation eine Konstituente menschlichen Daseins ist. Ohne hier eine systematische Herleitung dieser Position aus gesellschaftstheoretischen, philosophischen und anthropologischen Erwägungen anzustreben, sollen zwei Stichworte in diese Denkrichtung stoßen: Das eine heißt «Phantasie», das andere «konkrete Utopie».

Phantasie meint ein etwas wirklich Neues, und phantasievolleres Umgehen mit den Dingen macht selbständig, sicher und frei. Die Möglichkeiten, die in der Gestaltungskraft liegen, mit der wir etwas so entwickeln können, wie wir es zu haben wünschen, führen in der Reflexion zu «*konkreten Utopien*», die nach *Ernst Bloch* unter anderem aus dem Denken im Aufeinanderbezogensein von Fern- und Nahziel entstehen.

Ein Satz von *F. A. Lange* soll aber noch vor dem Einstieg in den Problemkreis «Schulinnovation» einen weiteren Gedankengang auslösen und den der Innovation gebührenden Weitblick stützen: «Der Realpolitiker mag im Augenblick recht behalten, aber dem Idealisten folgen die Jahrhunderte.»

Wenn auch die Stichworte «*Phantasie*» und «*konkrete Utopie*» sowie die eben zitierte Erfolgsprognose für den Idealisten hier stellvertretend für vieles stehen, so weisen sie doch auf ein dem innovativen Verhalten Gemeinsames hin: Auf eine Art *Grenzüberschreitung*, auf das Eintreten in den Bereich von noch nicht Wirklichkeit gewordenen Möglichkeiten.

Dies verlangt z.B. vom Lehrer, Lehrerbildner, Bildungsverwalter und Erziehungswissenschaftler die Fähigkeit des *Hinausfragens* (*Hinterhuber* 1975, 196), des *Perspektierens* im ursprünglichen Sinne. Dem stehen aber in der Schule oft starke Widerstände gegenüber (vgl. *Aregger* 1976, 178–232; *Isenegger* 1977, 80–93). Der «*horror novi*» fällt nicht nur bei vielen Führungskräften in Unternehmungen auf (vgl. *Hinterhuber* 1975, 196), sondern ist in der Schule auf allen Ebenen anzutreffen.

2. Schulinnovation

Die ständige Anpassung des Schulsystems an die sogenannten Forderungen der Zeit kann nicht als Innovation bezeichnet werden. Schulinnovation bedeutet für die mit der Schule Beschäftigten eine *spürbare* und für die Schule insgesamt in jeder Beziehung *bedeutsame und durchdachte* Veränderung, die z.B. Ziele und Zwecke, Mitglieder, Strukturen, Verfahren oder Leistungen der Schule *verbessern* will. Nun ist aber das Schulsystem mit seinen Bereichen Unterricht/Lehre, Forschung und Verwaltung sowie den Stufen von der Vorschulerziehung bis hin zu den vielfältigen Institutionen der Erwachsenenbildung zu einem beinahe unüberschaubaren komplexen Gefüge ausgestaltet worden. Diese Entwicklung führte im Schulsystem zu einer Besonderheit, die für Erneuerungsbestrebungen einflussreich ist:

Der Ausbau des Bildungswesens brachte eine starke Aufgliederung in sehr selbständige Organisationseinheiten mit sich, und deren ursprüngliches Aufeinanderbezogensein befindet sich in einem Minimalisierungsprozess.

Weder die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung noch die Schulleitungen vermögen die mit der Verselbständigung von Organisationseinheiten verbundenen Dysfunktionen im Veränderungsprozess der Schule in einem ausge-

wogenen Funktionszusammenhang aufzufangen. Sicher auch deshalb, weil Gesetze und Verordnungen für das heutige, komplexe Schulsystem nicht ausreichende Koordinationsinstrumente sind. Es ist hier nicht der Ort, Rezepte zum günstigsten Ausmass des Aufgliederns und Koordinierens im Schulsystem zu geben, denn dafür wären ausführliche Organisationsanalysen notwendig. Eines steht jedoch fest: Die Verselbständigung von Schuleinheiten macht das Gesamt des Schulsystems wohl in gewisser Hinsicht überschaubarer, ist aber zugleich Nährboden für innovationshemmende Störfaktoren. So konnten gerade in letzter Zeit bei Erneuerungsvorhaben vermehrt dysfunktionale Verhaltensweisen von Elementen des Schulsystems (z.B. einzelne Schulen) festgestellt werden. Solche Aktionen, die etwa mit den Schlagworten «die Lage realpolitisch einschätzen» oder «nur unmittelbar Umsetzbares planen» gestützt werden, resultieren oft aus einem ausgeprägten und verselbständigt Interesse einer Organisationseinheit und aus dem damit verbündeten, sich in diesem Fall negativ auswirkenden Organisationsstolz.

In einem so gearteten «Innovationsklima» muss der Blick wieder ausgeweitet, fürs Ganze geschärft werden, ohne das je Spezifische völlig aufzugeben. Die einzelnen organisatorischen Einheiten des Schulsystems haben vermehrt über sich *hinauszufragen* und sich in einem Gesamtkonzept der Schulinnovation zu entwickeln. Gelingt es nicht, einen solchen Rahmen zu schaffen, so werden die Finanzdepartemente noch mehr die Bildungspolitik und die Innovationsprozesse der Schule und damit auch der Lehrerbildung bestimmen. Es gilt also, den verbreiteten Ad-hoc-Aktionismus aufzugeben zugunsten einer umfassenden Reformstrategie.¹ Denn die Tatsache, dass an vielen Ecken und Enden des Schulsystems verändert wird, gibt allein noch keine Gewähr für die Erneuerung des Schulsystems. Ein weiteres Problem der Schulinnovation kann so umschrieben werden:

Das Innovationspotential der Schulforschung und der im Schulsystem beschäftigten Personen kann der vorhandenen Verwaltungsstrukturen wegen grossenteils nicht genutzt werden.

Diese Aussage konzentriert sich hier auf die organisatorischen Strukturen des Schulsystems. Der Aufbau unserer Schule zeigt sich als bürokratieorientierte Form: Da wird z.B. nach festen Regeln, kontinuierlich, in gesonderten Amtsstellen und unter hierarchischer Gliederung der Positionen mit klarer Abgrenzung von Kontroll- und Beschwerdemassnahmen gearbeitet.² Und dies nicht nur von der kantonalen Schulverwaltung her und beschränkt auf administrative Belange. Auch viele unterrichts- und erziehungsrelevante Entscheidungen werden in gleicher Manier gefällt, wenn sie das Klassenzimmer des einzelnen Lehrers überschreiten. Es werden also Entscheidungsverläufe, Arbeitsweisen und Beurteilungsmuster, die für das *Ad-ministrieren* geschaffen wurden, täglich in den schulischen Alltag des *Unterrichts* und der *Forschung* übertragen, obwohl diese beiden Leistungsbereiche des Schulsystems völlig andere Aufgaben zu erfüllen haben als die Verwaltung.³ Schulunter-

richt, Schulforschung, Schulpolitik und insbesondere Schulinnovation können durch administrative Strukturen nicht eigentlich gefasst werden, ohne sie von ihren Grundanliegen zu entfremden (vgl. auch Susteck 1975). Die Praxis zeigt in diesem Zusammenhang etwa folgende Situation:

Jede Innovationsidee in einem kantonalen Schulsystem muss heute im vorneherein so vielschichtig (rechtlich, administrativ, finanziell usw.) abgesichert bzw. vorbestimmt und ausdifferenziert sein, dass es nicht wundert, wenn schon aus formellen Gründen ein «horror novi» die Schule überschattet.⁴

Zudem nimmt die in der Politik aktuell gewordene «Vetoblockade» auf das Klima des bildungspolitischen Entscheidungsprozesses Einfluss. Dabei bietet der *Einbezug der Schulforschung* in die Erneuerung z. B. der Unterrichtspraxis nicht ohne weiteres eine Vereinfachung des Problems. Und trotzdem möchte ich behaupten: *Die Schulinnovation ist in dem Masse wirkungsvoll und effizient, als es gelingt, Schulforschung und Schulpraxis in einem partizipativ-kritisch-konstruktiven Sinne miteinander in Beziehung zu bringen.* Denn Schulpraxis und Schulforschung stehen in einem funktionalen Zusammenhang, wenn die Schule erneuert werden soll. Bevor diesbezügliche Konsequenzen zuhanden der Lehrerbildung aufgezeigt werden, sollen noch einige Aussagen über das Innovationsverhalten des Lehrers gemacht werden, um weitere Grundlagen zur Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema zu erhalten.

3. Innovationsverhalten des Lehrers

Aus der Diskrepanz zwischen den bürokratieorientierten, auf Konstanz ausgerichteten *Organisationsstrukturen* und dem auf Dynamik zielen *Auftrag* der Schule folgt Frech (1972) drei Verhaltensweisen des Lehrers:

- Überanpassung,
- Ritualisierung von strukturkonformen Verhaltensweisen oder
- Reduktion der Aktivität für die persönliche Arbeitssituation.

Alle diese Verhaltensweisen wirken sich innovationshemmend aus. Eine ähnlich verlaufende Tendenz zur Resignation der Lehrer zeigt sich aus Ergebnissen einer Untersuchung bei Schweizer Lehrern: Die Frage nach der Kompetenzteilung bei Lehrplan- und Curriculumscheidungen wird mit Deutlichkeit lehrerorientiert beantwortet. Das heisst: Die Lehrer messen sich in den Bereichen der Inhalts- und Zielentscheidung am meisten Kompetenzen zu. Zugleich wird in diesen Erhebungen eine geringe Bereitschaft der Lehrer für die Mitarbeit an einem Curriculumprojekt festgestellt (vgl. Germann 1973, 135–136). Diese Differenzen zwischen Wollen und Handeln erscheinen den Lehrer vielleicht deshalb nicht als sehr gravierend, weil er die curricularen Entscheidungen auf die Unterrichtsvorbereitung und auf die reale Unter-

richtssituation konzentriert und somit die Notwendigkeit einer regionalen oder kantonalen, kooperativen Curriculumentwicklung als nicht vorrangig empfindet. In diesem Zusammenhang sind auch Form und Intensität der *horizontalen Beziehungen zwischen Lehrern* (Kommunikation, Beratung, Zusammenarbeit) zu berücksichtigen. Fürstenau (1969, 53) spricht von starker Unterrichtsentwicklung, weil «unser Schulwesen bisher noch nicht eine professionelle Organisation ist». Wellendorf (1969, 94) bezeichnet die *Isolierung des Lehrers als Mechanismus zur «Sicherung des Kompetenzbereiches»*. Ein solches Lehrerbild des «homo solitarius», des einsamen Prolemlösers in der Provinz «Klassenzimmer», steht quer zur Schulinnovation (vgl. auch Hoppe 1977, 10–11). Und wenn davon ausgegangen wird, dass *Unterricht* nicht ausserhalb der Schule und *Schule* nicht ausserhalb der Gesellschaft verwirklicht werden können (vgl. Klafki 1977, 170), und diese Bereiche die Schulinnovation beeinflussen, so kann folgende Aussage einen Richtpunkt für die Lehrerbildungsreform darstellen:

Innovation im lehrerzentrierten Unterricht und der Schule insgesamt hängt weitgehend von der fortschreitenden Entprovinzialisierung des Klassenzimmers ab. Der festgestellte Provinzialismus kann – vom Konzept der Prozessinnovation aus betrachtet (vgl. Kapitel 1) – nicht durch die Einführung neuer Produkte und Angebote, neuer Verfahren und neuer Strukturen allein überwunden werden. Ein wichtiger Ansatzpunkt liegt in der *personellen Innovation*, d. h. im Personalwesen des Schulsystems und damit speziell in den Verhaltensweisen der Personen im Schulsystem, in deren Innovationsbewusstsein, Engagement und Einfallsreichtum. Somit rückt die Lehrerbildung wiederum ins Zentrum. Sie hat für den Lehrer und mit ihm in der Aus- und Fortbildung *Handlungsräume* zu schaffen, in denen wirklichkeitsnah Schulinnovation geleistet und über deren Sinn, deren Merkmale, Formen, Möglichkeiten, Grenzen, Auswirkungen usw. nachgedacht werden kann.⁵ Es sind bisherige Organisationsmodelle von *dem Aufnehmen* vorgegebener Produkte (z. B. Lehrmittel, Lehrpläne, Unterrichtsskizzen, Beurteilungsverfahren) zu lösen und in *solche* überzuführen, die zum Erwerb professioneller Kompetenzen beitragen, also zur kooperativen Beobachtung, Erfassung, Systematisierung, Beurteilung, Lösung und Überprüfung von Phänomenen der Schulinnovation (vgl. auch Hameyer 1976).

Eine Folgerung kann aus den bisherigen Ausführungen bereits abgeleitet werden: Weder das Bild des Lehrers noch dessen Tätigkeitsbeschreibung treffen die Forderungen der Zeit, wenn darin das Unterrichten nicht in den grösseren Zusammenhang der einzelnen Schule und des Schulsystems gestellt wird. Damit solches Hinausfragen und Entprovinzialisieren tatsächlich nicht im unverbindlichen Postulieren erstickt, ist eine *Neubestimmung des Lehrerbildes und der Berufstätigkeiten des Lehrers* (vgl. den Beitrag von Urs P. Lattmann und Lattmann 1975; Frey 1975) notwendig. Nach Rudolf Messner (1977) fallen in einem neuen Lehrerbild folgende Besonderheiten auf:

- Kooperation,
 - Teilnahme an Curriculumentwicklung,
 - Absicherung der Unterrichtstätigkeit im institutionellen Kontext der gesamten Schule und
 - Einbezug von Wissenschaft.
- Die bisherigen Ausführungen bestätigen dieses Bild. Weitere Konkretisierungen und Schwerpunktsetzungen ergeben sich im letzten Teil.

4. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Gerade weil sich Innovation in sozialen Systemen und insbesondere Schulinnovation nicht auf Fertigprodukte und deren Absatz beschränken, ist es hier angebracht, von organisatorischen Blitzmassnahmen abzusehen. Es sollen einige Schwerpunkte gesetzt werden, die allein noch nicht ein innovationsorientiertes Modell der Lehrerbildung ausmachen, aber an eine innovationsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung beitragen können.

Der weiteren Auseinandersetzung wird folgende Behauptung vorangestellt: *Die laufenden Projekte der Schulinnovation und im speziellen der Curriculuminnovation weisen mindestens einen ebenso engen Bezug zur Schulwirklichkeit auf wie die Lehrerbildung.* Diese Aussage ist vielleicht deshalb wahr, weil sich die Innovationsprojekte im Gesamt des Schullebens zu bewähren haben, während die Wirksamkeit der im Fächerkanon und in Prüfungsreglementen kodifizierten Leistungen der Lehrerbildung meistens vom Bezugssystem «Lehrerbildung» aus – also mehr oder weniger betriebsintern – nachgeprüft wird. Auf diesem Hintergrund lässt sich eine erste Konsequenz formulieren:

Die Lehrerbildung kann durch die Integration von Projektarbeit im Zusammenhang mit Innovationsvorhaben näher an die Schulwirklichkeit herangeführt werden.

Dabei reicht das Behandeln von neuen Lehrmitteln, Lehrplänen und anderen Unterrichtsmaterialien in der Lehrerbildung nicht aus. In Zukunft ist mehr Handlungsraum im ganzen Spektrum der Schulsituation zu schaffen, also mehr, als es Übungsschulen und Praktika in der Regel gestatten. Diese Forderung zieht

erstens eine Reduktion der Qualifizierung für die Handhabung von Vorhandenem nach sich und bedingt

zweitens einen Ausbau der Qualifizierung für ein phantasievolles, schöpferisches, innovatives Berufsverhalten.

Daraus ergibt sich wiederum die Notwendigkeit eines systematischen Hinausfragens der Institution «Lehrerbildung» über die eigenen Systemgrenzen hinweg. Und alle möglichen Massnahmen sollten getroffen werden, um in diesem Sinne innovationsförderliche Organisationsmerkmale zu schaffen. Oder an-

ders gesagt: Wie soll der künftige Lehrer über seine Unterrichtsaufgabe und sein Klassenzimmer hinausfragen können, wenn er während der Ausbildung vorwiegend Kurse besucht und nur speziell präparierte Ausschnitte der Schulwirklichkeit erleben kann (Praktika und Übungsschulen)?

Zentral für ein innovatives Berufsverhalten des Lehrers ist seine *soziale Fähigkeit*. Sie darf nicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung eingeschränkt bleiben: *Die Lehrerbildung hat dem Lehrerstudenten Erkundungs-, Erforschungs- und Erfahrungsraum in allen Sozialzusammenhängen des Schulsystems zu geben, um eine differenzierte und gute soziale Fähigkeit vermitteln zu können.* Dabei sind nach Lievegoed (1974, 165) drei Komponenten zu berücksichtigen:

- soziale Einsicht – Kenntnis der sozialpsychologischen Gesetzmäßigkeiten;
- soziales Einfühlungsvermögen – die Fähigkeit, sich in sozialen Situationen hineinzuversetzen und sie richtig einzuschätzen;
- soziale Technik – die Fähigkeit, sich in verschiedenen sozialen Situationen angemessen zu verhalten.»

Wenn auch der Lehrerstudent Kenntnisse über soziale Phänomene des menschlichen Verhaltens in der Lehrerbildung relativ leicht erwerben kann, so liegt es mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten erheblich schwieriger. Eine *Umstrukturierung* des Fächerkanons, z.B. Schultheorie im organisationstheoretischen Sinne, Soziologie mit innovationstheoretischem Einschlag, Kommunikationstheorie und kooperative Arbeitstechniken, würde wohl rasch ihre Auswirkungen auf der Ebene der Kenntnisse haben. Sollen aber soziale Fähigkeiten auf- und ausgebaut werden, so sind Erkundungs-, Erforschungs- und Erfahrungsräume in der realen Situation sowie von einer gewissen *Dauer* notwendig. Jetzt stellt sich die organisatorisch-konzeptionelle Frage für die Lehrerbildung: Wie können solche Realbezüge zu allen Sozialzusammenhängen des Schulsystems (Kollegen in der Praxis, Eltern, Behörden, Arbeitsgruppen usw.) gestaltet werden? Meiner Meinung nach ergibt sich die Konsequenz, dass *der Lehrerstudent im Verlaufe von zwei Jahren pro Woche einen halben Tag in einer kantonalen, regionalen oder schulhausinternen Projektgruppe mitarbeitet*. Nach dem ersten Jahr wird die Projektgruppe gewechselt, um Vergleiche anstellen zu können, z.B. bezüglich Gruppen- und Arbeitsverhalten von Mitarbeitern, Arbeitstechniken, Gruppenklima, Projektverlauf.

Die Lehrerfortbildung wäre zu drei Vierteln projektorientiert zu gestalten.

Sowohl praktizierende Lehrer wie die Lehrerstudenten sind zudem durch schul-, organisations- und innovationstheoretischen Kursen in ihren Berufsaufgaben zu unterstützen. Entscheidender ist dabei aber die *Projektberatung im Sinne von Organisationsberatung*. Zu einer ihrer wichtigsten Aufgaben in der Schulinnovation zählt der gezielte Aufbau der sozialen Fähigkeiten, hier im Rahmen von Innovationsprojekten, etwa durch Verfahren der sogenannten «Organisationsentwicklung» (vgl. Glasl, de la Houssaye 1975, Gebert 1975, Sievers 1976, Sievers 1977).

Abschliessend werden einige Merkmale des Projektes im Sinne einer innovationsförderlichen Form der Lehreraus- und Lehrerfortbildung beschrieben. In der projektorientierten Lehrerbildung tritt (1) das *aktive, forschende Lernen* als wesentliche Grösse zum eher passiven Lernen in Kursen hinzu. Dabei stehen das Analysieren, Differenzieren und Weiterentwickeln von (2) *gemachten Erfahrungen* im Vordergrund. Diese Erfahrungen stammen (3) aus der Schulpraxis (Unterricht, Verwaltung, Politik) wie aus der *Schulforschung* und werden somit von verschiedenen Gesichtspunkten her behandelt. Das bedingt (4) eine *Zusammenarbeit von Vertretern mehrerer Beschäftigungsgruppen* (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern, Erziehungswissenschaftler, Behördenmitglieder, Verwaltungsangestellte). Selbstverständlich setzen nicht alle an einem Projekt Beteiligten mit ihrer Arbeit immer an der gleichen Problemstellung an. Es ergeben sich hier mehrere Formen der Arbeitsteilung. Die gesamte Arbeit geschieht aber (5) in Hinsicht auf die Erreichung gemeinsamer Zielsetzungen und hat (6) ausgeprägten Entwicklungs- und Innovationscharakter (vgl. forschendes Lernen). Das heisst: Es liegen wohl klare Zielvorstellungen vor, die genauen Formen und Qualitätsstufen der Arbeitsergebnisse und z.B. die Sitzungsverläufe können aber nicht im Detail antizipiert werden. Denn gerade der Innovationscharakter verlangt (7) Entscheidungsspielräume und Verhaltensänderungen aller Beteiligten, wodurch (8) ein flexibles Planen und Arbeiten unumgänglich wird. Damit werden weder ein konzeptions- und zielloses Lamentieren noch ein Aktual-Aktionismus unterstützt (vgl. die gemeinsamen Zielsetzungen). Zudem werden (9) Arbeitsergebnisse, Arbeitsweisen und Arbeitsklima von Zeit zu Zeit (Etappen, Phasen) überprüft. Die projektorientierte Lehrerbildung beschränkt sich nicht auf Kenntnisvermittlung: Dieser Ansatz (10) vereinigt unterschiedliche Dimensionen des Lernens in sich, in denen aus-/fortgebildet wird. So werden Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten (Analyseverfahren, Diskussionsformen, Verhaltens- und Arbeitstechniken) weiterentwickelt. Dieses Spektrum reicht noch weiter, indem (11) Produkte erarbeitet werden, die die Schulpraxis und -forschung unterstützen (z.B. Unterrichtsskizzen, Unterrichtshilfen, Lehrmittel, Lehrpläne; Forschungsberichte und anderes mehr). Diese elf Merkmale der projektorientierten Lehrerbildung können nur dann angemessen berücksichtigt werden und für die Schulinnovation positive Auswirkungen haben, wenn (12) über einen Zeitraum von drei oder mehr Jahren kontinuierlich gearbeitet wird.

5. Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu das «Generative Leitsystem», das für die Planung, Verwirklichung und Überprüfung von Schulreformen entwickelt wurde (*Aregger, Frey* 1976).
 - 2 Ausführlicheres über Bürokratie ist in *Aregger* (1976, 87–91) zu finden.
 - 3 Vgl. auch *Oertel* (1977) zum Thema «Möglichkeiten und Grenzen staatlich geplanter Reformpolitik im Schulwesen.
 - 4 *Neumann* (1974, 96) schreibt im Zusammenhang mit optimaler Arbeitsorganisation bezüglich Kreativität: «Zur Zeit verhindern, realistisch geschätzt, noch über 90% der Arbeitsstrukturen in allen Bereichen der Produktion und der Dienstleistungen (einschliesslich des Bildungswesens) in Unkenntnis menschlicher Tatbestände oder absichtlich mehr Verbesserungen und Neuerungen, als sie ermöglichen.»
 - 5 Vgl. dazu die Einführungsbände von *Aregger* 1976, *Charlton et al.* 1975, *Havelock* 1976, *Isenegger* 1977.

6. Literaturverzeichnis

- Aregger K.: Innovation in sozialen Systemen. Bern und Stuttgart 1976.

Aregger K., Frey K.: Aufbau und Einsatz von Leitsystemen im Curriculumprozess. In: Frey K. et al. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. München 1975, 399–411.

Charlton M. et al.: Innovation im Schulalltag. Reinbek bei Hamburg 1975.

Frech H. W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) 41–55.

Frey K.: Das Lehrerinformations- und -lernsystem (L-I-L-System). In: Aregger K. et al.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern und Stuttgart 1975, 65–89.

Fürstenau P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Pädagogisches Zentrum. Reihe B. Band 10. Weinheim, Berlin, Basel 1969, 47–66.

Glasl F., de la Houssaye L.: Organisationsentwicklung. Bern und Stuttgart 1975.

Gebert D.: Organisationsentwicklung. Probleme des geplanten organisatorischen Wandels. Berlin, Köln, Mainz 1974.

Germann Y.: Curriculum-Implementation und Prozessevaluation im Freiburger EBAC-Projekt. Eine empirische Untersuchung. Freiburg 1973.

Hameyer U.: Professionalisierung und Curriculuminnovation. In: Aregger K. (Hrsg.): Projektorientierte Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel 1976, 201–239.

Havelock R. G.: Schulinnovation – Ein Leitfaden. Bern und Stuttgart 1976.

Hinterhuber H. H.: Innovationsdynamik und Unternehmungsführung. Wien und New York 1975.

Hoppe H.: Zum Interesse von Lehrern an schulischen Innovationen. Arbeitspapier. Tagung der Sektion «Soziologie der Bildung und Erziehung» der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Arnoldshain/Taunus, vom 31. Mai bis 2. Juni 1977.

Isenegger U.: Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung. München 1977.

Klafki W.: Überlegungen zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag. Kastellaun 1977, 159–172.

Lattmann U. P. et al.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich und Köln/Aarau und Frankfurt 1975.

Lawler E. E.: Motivierung in Organisationen. Bern und Stuttgart 1977.

Lievegoed B. C. J.: Organisationen im Wandel. Bern und Stuttgart 1974.

Messner R.: Wandel im Lehrerbild. Von der Bildung der Persönlichkeit zur Entwicklung von Arbeitsformen zur Bewältigung beruflicher Realität. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 29 (1977), Heft 1, 9–23.

Neumann K. H.: Taschenbuch der Teamarbeit. Heidelberg 1974.

- Oertel L.: Möglichkeiten und Grenzen staatlich geplanter Reformpolitik im Schulwesen. In: Aregger K. et al.: Brennpunkte der Schulpraxis. Bern und Stuttgart 1978.
- Sievers B.: Organisationsentwicklung als Strategie der Integration von Schulreform und Lehrerfortbildung. In: Aregger K. (Hrsg.): Projektorientierte Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel 1976, 240–271.
- Sievers B. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart 1977.
- Susteck H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Braunschweig 1975.
- Wellendorf W.: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, 91–113.

Wolfgang Kramp

Die gesellschaftstheoretische und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers

1. Prämisse
- 1.1. Zur Fragestellung
- 1.2. Zum Ansatz
2. Grundlagen
- 2.1. Zum Berufsbild des Lehrers
- 2.2. Zur beruflichen Sozialisation des Lehrers
3. Hypothesen
- 3.1. Zu den Einsichten und Kenntnissen
- 3.2. Zu den Einstellungen und Haltungen
- 3.3. Zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten
4. Anmerkungen
5. Literaturverzeichnis

1. Prämisse

Der Veranstaltungsausschuss hat durch drei seiner *Vorentscheidungen* den Eindruck erweckt, als erwarte er von mir den Versuch einer Ableitung berufsrelevanter Ausbildungsziele aus dem Erkenntnisrepertoire bestimmter Wissenschaftsdisziplinen, die im schweizerischen Lehrer-Curriculum bisher nicht oder anscheinend unzureichend vertreten waren, und mich dadurch genötigt, eine solche Erwartung zunächst auf ihre Legitimität wie ihre Erfüllbarkeit hin zu überprüfen. Er hat nämlich in seinem Tagungskonzept vom April 1976 – erstens als gemeinsamen *Ausgangspunkt* für die Referate 1–9 die Frage bezeichnet, «welche zentralen Qualifikationen... aus dem Forschungsstand über einzelne Bereiche... ermittelt werden» könnten, und dazu angemerkt, dass nach dem Prinzip des kontinuierlichen Fortgangs vom Allgemeinen zum Besonderen mit einem «interdisziplinären Ansatz» begonnen werden sollte (Aregger et al. 1976, 3 f.), dem dann konsequenterweise allmählich immer stärker disziplin-orientierte Betrachtungen folgen müssten; er hat – zweitens als *Thema* für das jetzt fällige Referat nicht etwa die gesellschaftliche und anthropogene Relevanz, sondern «die gesellschaftstheoretische und anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers» festgelegt, dieser immer noch interpretationsfähigen Formel zur Verdeutlichung aber in Klammern die Begriffe «Soziologie, Anthropologie» hinzugefügt.

gefügt und damit die Vermutung bestärkt, hier könne sinnvollerweise nur die Eweiterung des schweizerischen Lehrer-Curriculums um jene Disziplinen gemeint sein, die an den Pädagogischen Hochschulen der BRD als so genannte Grundwissenschaften schon seit langem vertreten sind, unter der präziseren Bezeichnung «Gesellschafts- und Humanwissenschaften» aber erst in den letzten zehn Jahren ihren heute recht erheblichen und vielfach gar dominierenden Einfluss gewonnen haben; er hat schliesslich – drittens mit der *Behandlung* dieses Themas ohne zwingende Not keinen Schweizer Kollegen, sondern jemanden beauftragt, der seit nahezu zwanzig Jahren in der deutschen Lehrerbildung tätig ist und dabei Gelegenheit hatte, den – offenbar als exemplarisch erachteten – Ausbau der Pädagogischen Hochschulen zu hochdifferenziert-komplexen Forschungs- und Lehrstätten nach dem Muster oder im Rahmen der traditionellen Universitäten in vier deutschen Bundesländern (Niedersachsen, Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen) aus nächster Nähe mitzuerleben.

1.1. Zur Fragestellung

Wenn ich gleichwohl gar nicht erst versuchen will, die durch solche Vorentscheidungen nahegelegte Erwartung zu befriedigen, so hat das seinen Grund vor allem darin, dass ich die eben skizzierte Anhebung des institutionellen Niveaus der deutschen «Volksschul»-Lehrerbildung auf das der universitären Gymnasiallehrerausbildung keineswegs in jeder Hinsicht als segensreichen Fortschritt und daher als Vorbild für Reformbestrebungen in anderen Ländern anzusehen vermag, die damit verbundene Erweiterung des Ausbildungskanons um mehrere höchst anspruchsvolle autonome Fachgebiete im Blick auf das auch Ihnen vorschwebende «Ziel einer erhöhten Qualifizierung bzw. Professionalisierung des Lehrers» aber nur als exemplarisch für einen höchst kostspieligen *Irrweg* gelten lassen kann, auf dem die erstrebte «Integration von Theorie und Praxis» (Aregger et al. 1976, 1) mit Sicherheit nicht etwa verstärkt, sondern nachweislich und offenbar notwendig verfehlt wird¹.

Ich werde daher im folgenden *nicht* – wie das bei uns üblich geworden ist – zuerst danach fragen, welche Disziplinen aus dem Bereich der Gesellschafts- und Humanwissenschaften im Fächerkanon lehrerbildender Institutionen vertreten sein müssten, um ihnen eine gewisse Vollständigkeit und akademische Würde zu verleihen, sodann aufzählen, welche für den Lehrerberuf relevanten Forschungsergebnisse diese Disziplinen bisher geliefert haben oder dereinst liefern könnten, und schliesslich abwägen, welche davon so fundamental bedeutsam sind, dass sie künftigen Lehrern schon während der Ausbildung vermittelt werden sollten; denn wenn eine bestimmte Disziplin – aus welchen Gründen auch immer – im Ausbildungsgang erst einmal Fuss gefasst hat, werden sich deren Vertreter auf Dauer selbst durch die subtilsten didaktischen Erwägungen nicht daran hindern lassen, *alle* ihre Wissensbestände als pädagogisch interessant, grundlegend wichtig und vorrangig mitteilenswert

auszugeben, mag es sich dabei nun um Philosophie, Psychologie, Soziologie, Allgemeine und Schulpädagogik oder um Politologie, Bildungsökonomie, Humangenetik und Schulrechtswissenschaft handeln.

Um dem vorzubeugen, werde ich bei meinen Betrachtungen die üblich gewordene Reihenfolge umkehren, mich im folgenden also – das mir gestellte Thema behutsam modifizierend – zunächst von der *Frage* leiten lassen, welche soziokulturellen (politisch-gesellschaftlichen) und anthropogenen (individuell-psychischen) Bedingungen unter den Voraussetzungen unserer Zeit und unseres Kulturaumes in die schulische Erziehungs- und Unterrichtsarbeit ein- und welche entsprechenden Folgen von ihr ausgehen, ob die daran unmittelbar Beteiligten das nun wissen und wollen oder nicht. Aus den Antworten auf diese Frage lassen sich dann vielleicht Gesichtspunkte für die Ermittlung von Qualifikationen ableiten, deren ein Lehrer bedarf, der jene Bedingungen und Folgen seines beruflichen Handelns nicht nur richtig kalkulieren, sondern in gewissen Grenzen auch steuern, vor allem aber seine Schüler (und sich selbst) instandsetzen möchte, mit den daraus resultierenden psychosozialen Belastungen so gut als möglich fertig zu werden. Erst wenn das geklärt ist, lässt sich sinnvoll darüber beraten, bis zu welchem Grade solche Qualifikationen durch Ausbildung vermittelt und gefördert werden können, ganz zum Schluss also auch die Frage erörtern, ob dazu eine Erweiterung des herkömmlichen Ausbildungsplans um bestimmte gesellschafts- und humanwissenschaftliche Themenbereiche nützlich oder dringend erforderlich sei.

1.2. Zum Ansatz

Unter curriculumtheoretischem Aspekt wende ich mich insofern – und zwar aus wissenschaftslogischen wie aus forschungspraktischen Erwägungen – gegen den fachsystematischen Ansatz bei der «structure of disciplines» in allen seinen Varianten², zumal im hier vorliegenden Falle schon die allererste Verfahrensfrage uns vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellen würde: die Frage nämlich, von welcher Disziplin, von welcher strukturierten Theorie wir dabei denn ausgehen sollten. Es gibt weder die Soziologie noch die Anthropologie, und eine alle sozial- und humanwissenschaftlichen Spezialdisziplinen umfassende, wenigstens prinzipiell konsensfähige Gesellschaftstheorie ist bis heute nicht einmal in Umrissen erkennbar – von einer befriedigenden Lösung des Deduktionsproblems ganz zu schweigen.

Statt dessen plädiere ich für ein *situationsanalytisches Verfahrenskonzept*³, das bei den im Berufsfeld des Lehrers nachweisbaren Aufgaben und Problemen ansetzt⁴ – wohl wissend, dass uns auch auf diesem Wege beträchtliche methodologische und technische Schwierigkeiten erwarten, die derzeit allenfalls partiell überwindbar zu sein scheinen. Ein entsprechend angelegtes eigenes Forschungs- und Entwicklungsprojekt musste angesichts solcher Schwierigkeiten mangels ausreichender Ressourcen anfangs der siebziger Jahre vorzeitig abgebrochen werden⁵; analog konzipierte grössere Untersuchungsvorhaben in der

Schweiz – so vor allem das *Bivo-Projekt*⁶ – haben inzwischen zwar die ersten Hürden genommen, bisher aber noch nicht zu bündigen und wenigstens für Schweizer Verhältnisse generalisierbaren Befunden geführt; und ob man in absehbarer Zeit – hier oder anderswo – zu halbwegs tragfähigen, empirisch hinlänglich gesicherten Ergebnissen kommen wird, lässt sich heute noch kaum abschätzen⁷. Unter diesen Voraussetzungen ist daher der Vorschlag des Kollegen *Lattmann* ebenso naheliegend wie bedenkenswert, bei der Entwicklung eines «berufsfeldbezogenen Orientierungsrahmens für die Lehrerbildung» zumindest vorläufig von gröberen Versuchen zur «Klassifizierung des Gesamtätigkeits- und Problemfeldes des Lehrers» ohne empirische Absicherung und ohne «operationale Beschreibungen» auszugehen⁸, um fällige Reformen nicht noch länger verzögern oder sie den politischen Instanzen allein überlassen zu müssen.

So hilfreich manche der bisher bekanntgewordenen, bestenfalls phänomenologisch fundierten, bisweilen auch nur auf Gruppenkompromissen beruhenden⁹ *Aufgaben- und Problemkataloge* – nicht zuletzt der von *Lattmann* selbst vorgelegte Entwurf¹⁰ – für curriculare Erwägungen sein mögen, so wenig hinreichend und zwingend erscheint mir indessen, sie zur einzigen oder doch wichtigsten Grundlage solcher Erwägungen zu machen. Denn einmal sind diese Kataloge entweder zu grobmaschig gewirkt oder allzustark auf die spezifisch unterrichtliche Dimension des Lehrerberufs eingegrenzt und im übrigen durchweg an den unmittelbar wahrnehmbaren Funktionen und Verhaltensweisen des Lehrers orientiert, nicht aber auf deren soziokulturell-anthropogene Bedingungen und Folgen bezogen, die uns hier primär interessieren; zum anderen liegen gerade dazu inzwischen zwar keine unter unserer speziellen Fragestellung erhobenen und in sich zusammenhängenden, aber dafür doch höchst relevante und empirisch stärker abgesicherte Informationen in solcher Fülle und Vielfalt vor, dass wir weder genötigt noch berechtigt sind, die weiteren Betrachtungen in erster Linie auf spekulativ oder diskursiv entwickelte Prämissen zu gründen.

Als derzeit aussichtsreichsten Weg zur Gewinnung halbwegs tragfähiger Grundlagen für die Erörterung unseres Themas betrachte ich daher eine möglichst umfassende *Sekundäranalyse* der Ergebnisse aller neueren Untersuchungen, die sich – unter welcher spezifischen Perspektive auch immer – auf die politisch-gesellschaftlichen und individuell-psychischen Determinanten pädagogischen Handelns im Rahmen der Institution Schule wie auf ihre entsprechenden Konsequenzen beziehen. Für die Gewichtung der dabei anfallenden Informationen hinsichtlich ihrer curricularen Relevanz wäre es allerdings erforderlich, auch empirische Studien und kritische Betrachtungen über die Wirksamkeit bestimmter Formen und Elemente der Lehrerausbildung aufzuarbeiten, nicht zuletzt aber sämtliche erreichbaren Darstellungen und Berichte über erste Erfahrungen junger Lehrer in der Berufspraxis sorgfältig auszuwerten.

2. Grundlagen

Von dem eben skizzierten Ansatz aus habe ich die einschlägigen Publikationen einer Sichtung unterzogen, deren einzelne Schritte und Befunde hier nicht rezipiert werden können, zumal ich Fachleuten damit kaum sehr viel Neues bieten würde, deren für unser Thema unmittelbar bedeutsame Ergebnisse ich aber in aller Kürze darstellen muss, um die folgenden Überlegungen verständlich zu machen.

2.1. Zum Berufsfeld des Lehrers

Geht man davon aus, dass pädagogisches Handeln – wie soziales Handeln überhaupt – in einem sozialen «Feld» stattfindet, das durch bestimmte Personen oder Personengruppen gebildet und durch bestimmte interpersonale Beziehungen charakterisiert wird¹¹, und bezeichnet man – wie inzwischen allgemein üblich – den spezifischen Aktionsraum des Lehrers als sein «Berufsfeld», so steht man alsbald vor der Frage, wie denn dieses Feld seiner Struktur und seinem Umfang nach genauer zu markieren, also von anderen sozialen Federn sinnvoll abzugrenzen sei. Dabei verfahren die daran allenfalls interessierten Disziplinen aus Tradition oder pragmatischen Gründen sehr verschieden: Allgemeine Pädagogik und Erziehungspsychologie gehen vielfach noch heute faktisch vom Modell des «pädagogischen Bezuges» aus, konzentrieren ihre Betrachtungsweise also vor allem auf die Erzieher-Zögling-Dyade; Unterrichtstheorie und Unterrichtslehre erweitern – seit langem dem Modell des «didaktischen Dreiecks» verpflichtet – das Blickfeld normalerweise auch heute nur um einen dritten Aspekt, nämlich den der «Sache», der Bildungsziele und -inhalte (etc.), oder machen ihn – so in manchen Fachdidaktiken – zum allein dominierenden Gesichtspunkt; Sozialpsychologie, Soziologie, Politologie und andere Disziplinen wiederum blenden – soweit sie sich überhaupt mit dem Berufsfeld des Lehrers beschäftigen – gemeinhin mindestens einen der bisher genannten Faktoren aus, um statt dessen jene Gruppenbeziehungen, gesellschaftlichen Institutionen oder politischen Machtverhältnisse (etc.) näher ins Auge zu fassen, die pädagogische Prozesse im «eigentlichen» Sinne offenbar nur sehr vermittelt beeinflussen und daher auch in der neueren Didaktik unter der Residualkategorie «soziokulturelle Voraussetzungen» allenfalls beiläufige Erwähnung, kaum jedoch eingehende Beachtung finden.

Nun mag solche Begrenzung der Perspektive für die *Forschung* gewiss sinnvoll, ja unvermeidlich sein, so dass sich das Berufsfeld des Lehrers legitimerweise jeder einzelnen Disziplin anders und stets nur in einem besonderen Ausschnitt darbietet. In der *Praxis* aber ist diese segmentierende Betrachtungsweise nicht durchzuhalten und als solche wenig nütze: für den Lehrer ist sein Berufsfeld immer nur als komplexes Ganzes gegenwärtig, in dem jeder der bisher erwähnten Faktoren – und zumeist mehrere gleichzeitig – von besonderem Gewicht sein kann, beim Agieren, Reagieren und Reflektieren also prin-

zipiell jederzeit mit ins Kalkül gezogen werden muss. Überblickt man von hier aus den Ertrag aller einschlägigen neueren Untersuchungen¹², so wird vor allem dreierlei deutlich:

1. Natürlich ist jeder pädagogische Akt ein unwiederholbares und daher nie voll kalkulierbares Ereignis, eine Begegnung zwischen zwei unaustauschbaren Individuen mit je eigener Personstruktur und Lebensgeschichte. Indessen: hinter diesen Personen – also hinter *Erzieher* und *Zögling* – stehen bestimmte Gruppen (Verwandte, Freunde, Kollegen, Vorgesetzte etc.), die ihre Lebensgeschichte mitgesteuert, ihre Einstellungen, Denkweisen und Verhaltensmuster vorgeformt haben und die in der Regel auch weiterhin – sei es direkt, sei es indirekt – auf die Einhaltung der dabei befolgten Normen hinzuwirken trachten. Diese Normen aber werden allenfalls zum Teil in oder von jenen Gruppen festgelegt, die sie gegenüber dem Individuum jeweils vertreten; sie verweisen ihrerseits vielmehr auf grössere gesellschaftliche Zusammenhänge – etwa auf eine bestimmte soziale Schichtung, eine bestimmte Ethnostruktur, die dominante Stellung einer bestimmten Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft – und werden im Grunde erst verständlich, wenn man auch deren ökonomisch-technische Voraussetzungen, ihre politischen Überbau und die zumeist sehr konfliktreichen geschichtlichen Entwicklungen mitbedenkt, aus denen sie erwachsen sind. Das alles freilich determiniert die am Erziehungsprozess beteiligten Personen und Gruppen nicht unmittelbar, zumal es sich je nach Vitalstruktur und sozialer Position, Geschlechts- und Generationsstatus höchst unterschiedlich darstellt. Insofern sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen edukativer Prozesse stets unter mehreren Aspekten, zumindest jedoch aus der Erzieher- und der Zöglings-Perspektive gesondert zu betrachten.
2. Nun ist der Lehrer – wenigstens offiziell und seiner Ausbildung nach – nicht für alle pädagogisch relevanten Prozesse zuständig, sondern als «Experte für Unterricht» in erster Linie mit der Vermittlung bestimmter Einsichten, Kenntnisse und Kulturtechniken betraut, deren Komplexität und gesellschaftliche Bedeutung immer mehr Fachkompetenz, damit zugleich aber eine ständig zunehmende Spezialisierung erfordern. Indessen: so gern der moderne *Lehrer* – von seinen Berufsverbänden und Ausbildern vielfach bestärkt – sich auf solche fortschreitende Spezialisierung einlassen mag, zumal er davon eine gewisse berufliche Entlastung bei gleichzeitigem Anstieg des Sozialprestiges erwartet, so gewiss tritt ihm sein *Schüler* auch weiterhin nicht nur als Interessent für bestimmte Fachkenntnisse und -fertigkeiten oder entsprechende Diplome, sondern als Person mit umfassenden Ansprüchen und vielfältigen sozio-emotionalen Bedürfnissen gegenüber. Diesen Ansprüchen und Bedürfnissen – etwa dem Bedürfnis nach einem liebenswerten Identifikationsobjekt, nach Erfahrungen des Ernstgenommenwerdens und der Anteilnahme, nach Beistand in persönlichen Schwierigkeiten, nach Lösungshilfen bei sozialen Konflikten innerhalb wie aus-

serhalb der jeweiligen Lerngruppe – kann der Lehrer natürlich ausweichen oder sie gar nicht erst wahrnehmen, weil er ihre Signale nicht zu deuten gelernt hat. Von der Verantwortung für jene – inzwischen weitgehend erkennbaren – fatalen Wirkungen, die ein derart restriktives pädagogisches Konzept nicht nur auf die Einstellung und soziale Haltung, sondern auch auf die Leistungsbereitschaft und intellektuelle Potenz des betroffenen Schülers ausübt, wird er sich allerdings kaum dispensieren können. Und diese Verantwortung wiegt um so schwerer, als die Folgen des entsprechenden Lehrerverhaltens in der Regel ganze Lerngruppen, ja zumeist mehrere Schülergenerationen prägen.

3. Es gibt glücklicherweise viele – auch viele junge, sich als «modern» verstehende – Lehrer, die solche Folgen sehen und ihnen dadurch entgegenzuwirken trachten, dass sie bei aller fachlichen Spezialisierung an dem umfassenden pädagogischen Auftrag ihres Berufs festhalten. Indessen: wer dadurch das Wohl und die Mündigkeit seiner Schüler zu fördern versucht, muss nicht nur mit Widerstand bei manchen an der Sozialisation dieser jungen Menschen gleichfalls beteiligten oder daran interessierten Gruppen rechnen, sich also auf Konflikte einstellen und für ihre Bewältigung rüsten, sondern muss auch, ja zunächst jene politisch fundierten, rechtlich normierten, sozial kontrollierten Möglichkeiten und Grenzen sorgfältig erkunden, die sich für ein derart «emanzipatorisches» Handlungskonzept aus seiner Position als Amtsträger einer öffentlichen Institution ergeben¹³. Gewiss ist die in diesem Zusammenhang oft zitierte – und seit jeher zumeist missverstandene – These von der «pädagogischen Autonomie» des Lehrers angesichts der ständig wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung organisierter Lernprozesse generell ebenso wenig haltbar wie die – neuerdings vor allem durch neo-marxistische Theoretiker vertretene – entgegengesetzte Auffassung, die dem Lehrer wesentliche Handlungsspielräume im Rahmen des traditionellen öffentlichen Schulwesens grundsätzlich abspricht¹⁴. Erfolgreiches und verantwortbares pädagogisches Handeln erwächst aber nicht aus dem Bekenntnis zu einem neuen, die Extreme möglicherweise dialektisch vermittelnden Globalrezept, sondern allein aus differenzierter Einsicht in die – national wie regional höchst unterschiedlichen – Verhältnisse und realistischer Einschätzung der je eigenen Situation, nicht zuletzt also der Überzeugungskraft und Belastbarkeit des einzelnen Lehrers oder Lehrerkollegiums.

2.2. Zur beruflichen Sozialisation des Lehrers

Persönliche Ausstrahlung, Standfestigkeit und inneres Gleichgewicht sind vermutlich entscheidende Voraussetzungen für erfolgreiches und verantwortbares pädagogisches Handeln, die sich der Beeinflussung durch andere, zumindest aber der direkten Steuerung in einem relativ späten und kurzen Lebensabschnitt wie dem der beruflichen Sozialisation weitgehend entziehen¹⁵.

Gleichwohl reichen sie allein – wie die bisherige Darstellung zeigte – zur Bewältigung der im Berufsfeld des Lehrers anstehenden Aufgaben und Probleme keineswegs aus, sondern bedürfen der Ergänzung durch weitere, spezifischere Qualifikationen auf allen Ebenen und in allen Dimensionen moderner Lernzieltaxonomie, die der aussengelenkten Aneignung durchaus zugänglich und zum guten Teil offenbar nur im Rahmen der Berufsausbildung und -einführung vermittelbar sind. Die *Frage* ist allerdings, ob das im Hinblick auf unser Thema durch die herkömmliche Art der beruflichen Sozialisation prinzipiell hinlänglich geleistet wird oder ob gerade hier etwa wesentliche Defizite bestehen.

Diese Frage aber kann nun nicht mehr für einen grossen Kulturraum allgemein, sondern nur noch national oder gar regional gesondert beantwortet werden. Um nicht Eulen nach Athen zu tragen, die sich bei genauerer Betrachtung möglicherweise als Krähen entpuppen, gehe ich daher im folgenden auf Schweizer Verhältnisse nicht näher ein, sondern beschränke mich auf die Auswertung bundesdeutscher *Untersuchungsergebnisse und Erfahrungsberichte*, zumal ich schon dabei erheblich vereinfachen, nämlich von Unterschieden zwischen einzelnen Bundesländern weitgehend absehen muss. In solcher notwendigen Verkürzung lässt sich aus dem vorliegenden Material¹⁶ vor allem dreierlei entnehmen, was bei vorsichtiger Interpretation auch für Reformüberlegungen in anderen Ländern verwertbar sein könnte:

1. Nahezu sämtliche neueren Publikationen¹⁷ bestätigen die von SachkennerInnenschon früher geäusserte Kritik an einer bedenklichen *Diskontinuität der beiden Ausbildungsphasen*. Diese vor allem für die «soziale Kompetenz des Lehrers» (Becker/Jungblut-Ziermann 1974) nachteilige Unverbundenheit von Theorievermittlung und Praxisanleitung wird im Bereich der «Volkschul»-Lehrerbildung seit den Anfängen ihrer Akademisierung zwar zunehmend häufiger beklagt, als ausgesprochen bedrohlich aber erst seit Einführung des Referendariats auch für Grund- und Hauptschullehrer – also seit Übertragung des einstmal nur den höheren Beamten vorbehaltenen, konsequent dualen Ausbildungsmodells auf alle Lehrergruppen – empfunden. In mehreren Bundesländern haben daraufhin Bemühungen um die curriculare Integration der beiden Ausbildungsphasen unter dem Leitmotiv eines verstärkten Praxisbezugs eingesetzt, bisher jedoch noch nicht zu auswertbaren Ergebnissen geführt. Gesellschaftskritische Theoretiker und sehr viele Studenten erwarten davon freilich schon jetzt keine befriedigende Lösung mehr, sondern plädieren statt dessen – aus welchen Motiven auch immer – mit Nachdruck für eine organisatorische Aufhebung der sonst offenbar unvermeidlichen Diskrepanz durch die «einphasige» Ausbildung aller Lehrer im Rahmen der Universität. Entsprechende Versuche an einigen neuen Universitäten sind aber bisher entweder aus politischen Gründen gescheitert oder noch in den allerersten Anfängen begriffen, als Argumente für die Realisierbarkeit des neuen Modells und für die Tragfäh-

igkeit seiner Prämissen also ebenso wenig verwendbar wie für den Beweis des Gegenteils.

2. Besser zu belegen, aber weniger eindeutig ist dagegen das Urteil über die Effektivität der in Deutschland an Hochschulen unterschiedlichster Art durchgeföhrten ersten Ausbildungsphase. Unter dem Aspekt unseres Themas bestätigen zunächst alle neueren Untersuchungen¹⁸ den erstmals von der Konstanzer Forschungsgruppe um Koch (1972) ermittelten Befund eines generellen Einstellungswandels vor allem zu Anfang des *Studiums*, der als deutliche «Zunahme liberaler, progressiver Einstellungen» (Cloetta 1975, 150) umschrieben wird und gewiss als günstige Voraussetzung für die Entwicklung einer der gesellschaftlichen Relevanz pädagogischer Prozesse adäquateren Berufsauffassung gedeutet werden darf. Leider ergaben alle einschlägigen Untersuchungen indessen auch, dass dieser bemerkenswerte Ausbildungseffekt nach Abschluss des Studiums durch einen gegenläufigen Einstellungswandel sehr schnell und nahezu vollständig wieder abgebaut wird, sich auf Haltung und Verhalten des jungen Lehrers in der Berufspraxis also kaum noch auswirken kann. Die Schuld daran schreiben viele Autoren gewissen Unzulänglichkeiten der zweiten Ausbildungsphase und dem von der behördlich reglementierten Institution Schule in einer Leistungsgesellschaft offenbar zwangsläufig ausgehenden Anpassungsdruck zu. Einige Umfrageergebnisse lassen aber darauf schliessen, dass junge Lehrer diesem Anpassungsdruck entschieden besser standhalten könnten, wenn die Hochschulen ihnen nicht nur eine progressive Einstellung, sondern auch eine der künftigen Berufspraxis angemessene Ausbildung von einiger Bündigkeit vermittelten würden. Eben das bestreiten jedoch zunehmend mehr Lehramtsanfänger aller Schularten in genau dem Masse, in dem ihre Ausbildungsstätten dem Modell der traditionellen Gymnasiallehrerausbildung angeglichen oder in die Universitäten integriert werden. Die Summe kritischer Äusserungen lässt sich treffend mit der Formel «unzureichende Praxis, wirklichkeitsfremde Theorie» (Walter 1974, 62) umschreiben; im einzelnen wird neben dem zu geringen Anteil schulpädagogisch-didaktischer Komponenten vor allem bemängelt, dass das Studium weder eine solide theoretische Basis noch wenigstens elementare Fähigkeiten zur sachgerechten Erfassung der soziokulturell-anthropogenen Bedingungen schulischer Interaktionsprozesse wie zur Bewältigung der daraus resultierenden Probleme vermittele – und zwar auch, ja offenbar gerade dort, wo die Human- und Sozialwissenschaften im Lehrangebot der Hochschule neuerdings besonders stark vertreten sind.¹⁹
3. Unter dem Aspekt unserer Fragestellung sind die inzwischen reichlich vorhandenen Berichte²⁰ über Ablauf und Effektivität der zweiten Ausbildungsphase vor allem dadurch von Interesse, dass sie jenen «*Praxisschock*» fassbarer und verständlicher machen, der mit dem Berufseintritt wohl auch früher verbunden gewesen sein dürfte, von den Betroffenen aber erst seit

einigen Jahren so bezeichnet und in jüngster Zeit generell als immer belastender, ja bedrohlicher empfunden wird. Dass diese negative Entwicklung mit gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in unserem Lande – der politischen «Tendenzwende», der wirtschaftlichen Rezession, der verschärften Konkurrenz auf dem Lehrer-Arbeitsmarkt etc. – zusammenhängt, ist offenkundig und daher grundsätzlich nicht bestreitbar. Wenn aber manche der am Ausbildungsprozess Beteiligten nun die Schuld für alle durch jenen Praxisschock ausgelösten Folgen – nämlich Enttäuschung, Verunsicherung, Resignation und totale Anpassung – primär bei «der» Gesellschaft, dem sie reproduzierenden Schulsystem oder den Ausbildungsteilnehmern der zweiten Phase als seinen Erfüllungsgehilfen suchen, so übersehen sie möglicherweise geflissentlich, dass eine realitätsgerechte Ausbildung in der ersten Phase ihre Absolventen eigentlich auch, ja mit besonderer Sorgfalt für das Durchstehen solcher prinzipiell voraussehbaren Konflikte hätte rüsten müssen, die sich aus dem Zusammentreffen von guten pädagogischen Absichten, begrenzten anthropogenen Ressourcen und vielfältigen gesellschaftlichen Widerständen ergeben, zumal derartige Konflikte keineswegs nur dem Anfänger zustossen, sondern das Berufsfeld des Lehrers geradezu konstituieren, zumindest aber dem engagierten Lehrer ein ganzes Leben lang täglich neu aufgegeben sind.

3. Hypothesen

Analysiert man die soeben in groben Zügen umrissenen Befunde von dem eingangs skizzierten Ansatz her weiter bis ins Detail, so zeigt sich m. E. relativ deutlich, dass der Lehrer – zumindest im Hinblick auf die soziokulturellen und anthropogenen Bedingungen schulischer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit wie auf deren entsprechende Folgen – zur Bewältigung seiner Berufsaufgaben dreier Klassen von Qualifikationen bedarf, die als grundsätzlich gleichrangig und durchgehend interdependent angesehen werden müssen, in einzelnen Institutionen, Phasen und Epochen der Lehrerausbildung bisher aber mit höchst unterschiedlicher Intensität und vielfach ohne angemessene Berücksichtigung ihrer Wechselbeziehungen angestrebt worden sind. Meine *zentrale* Hypothese lautet daher: Die «gesellschaftstheoretisch-anthropologische Dimension von Berufsqualifikationen des Lehrers» umfasst inhaltlich entsprechend akzentuierte Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten, die als solche im Rahmen der Ausbildung prinzipiell gleichgewichtig, gleichzeitig und integrativ zu fördern sind. Diese ziemlich globale Aussage möchte ich in drei Schritten ein wenig präzisieren und konkretisieren, wobei die Reihenfolge aber weder eine Rangordnung noch eine bestimmte curriculare Sequenz andeuten soll.

3.1. Zu den Einsichten und Kenntnissen

Der Lehrer muss neben fachlich-didaktischen Qualifikationen über fundierte Einsichten und differenzierte Kenntnisse hinsichtlich der politisch-gesellschaftlichen und individuell-psychischen Voraussetzungen institutionalisierter Lernprozesse wie ihrer entsprechenden Konsequenzen verfügen, um die ihm täglich – auch ohne sein Wollen oder Wissen – zufallenden vielfältigen Aufgaben (Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren...)²¹ und die damit zusammenhängenden Probleme bewältigen zu können. Er sollte daher schon während seiner Ausbildung wissenschaftlich gesicherte Grundinformationen zumindest über die Themenbereiche Entwicklung und Lernen, Motivation und Leistung, Rollenadaption und Identitätsbildung, über Strukturen und Prozesse der Gruppendynamik, der sozialen Schichtung und des sozialen Wandels wie über die politisch-ökonomischen Determinanten der damit angesprochenen situativen Gegebenheiten in seinem künftigen Wirkungskreis erhalten und sie an der Realität kontrollieren lernen.

3.2. Zur Einstellung und Haltung

Der Lehrer muss bereit und fähig sein, die seiner Berufsrolle zugeschriebenen mannigfachen Funktionen trotz ihrer relativ grossen Spannweite, Unschärfe oder Widersprüchlichkeit und der sich daraus ergebenden Konflikte im wesentlichen vollständig und ausgewogen wahrzunehmen, neben dem als selbstverständlich geltenden Auftrag einer fachlich soliden, didaktisch umsichtigen Vermittlung kulturell relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten also auch den Anspruch des heranwachsenden Individuums akzeptieren, bei der Bewältigung von Reifungs- und Anpassungsproblemen, beim Durchstehen von Gruppenkonflikten, bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich sanktionierten Leistungs- und Verhaltensnormen in ihm einen uneigennützigen Berater und Helfer, einen verlässlichen Anwalt, ja im Extremfall gar den einzigen Freund oder den geduldigen Sündenbock zu finden. Er sollte daher schon während der Ausbildung mit diesem Anspruch so eindringlich vertraut gemacht werden, dass er seine Berufseinstellung daran überprüfen, sie gegebenenfalls entsprechend modifizieren oder seine Berufswahl noch rechtzeitig revidieren kann.

3.3. Zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten

Wenn der Lehrer seinen Schülern bei der Bewältigung persönlicher und sozialer Schwierigkeiten wirksam beistehen will, muss er diese Schwierigkeiten und ihre möglichen Ursachen nicht nur sachgemäß erfassen, sondern auch geeignete Strategien zu ihrer Behebung entwickeln und entsprechende Mittel situationsadäquat handhaben, seine gesellschaftstheoretisch-anthropologischen Grundkenntnisse also auf den konkreten Einzelfall anwenden und seine pädagogische Hilfsbereitschaft in elementare Techniken der Diagnose und Therapie sinnvoll umsetzen können. Er sollte daher schon während der Ausbildung wenigstens in die Grundfertigkeiten der Beobachtung und Modifikation einge-

nen wie fremden Verhaltens, der Erfassung und Steuerung von Gruppenbeziehungen, der kritischen Auswertung von Prüfungs- und Testergebnissen, der Motivations- und Leistungsstimulierung eingeführt werden und Gelegenheit finden, diese Fertigkeiten auch praktisch zu erproben.

Aus den vorgetragenen Hypothesen ergäben sich – wenn sie akzeptiert würden – für die Organisation der Lehrerausbildung *Konsequenzen*, deren generelle Tendenz auf eine Vermeidung oder Behebung jener Defizite abzielt, die besonders deutlich an den in Deutschland entwickelten Kontrastmodellen (einseitig praktizistische vs. einseitig szientistische Ausbildung) erkennbar sind. Das daraus resultierende Balance-Konzept bedürfte einer genaueren Darstellung, die hier weder vorgesehen noch möglich ist. Zur Abwehr möglicher Missverständnisse²² möchte ich aber – zwei sachkundige Zeugen zitierend – zum Schluss wenigstens dies mit Nachdruck feststellen: eine «bloss quantitative «sozialwissenschaftliche Orientierung» des Lehrerstudiums muss zwangsläufig zu einer theroretischen und praktischen Desorientierung führen, wenn es in der Studienorganisation kein einheitsstiftendes Prinzip gibt» – nämlich den intensiven «Bezug zur Lebens- und Berufspraxis der Lehrerstudenten» (Becker/Jungblut-Ziermann 1974, 118)²³.

4. Anmerkungen

1 vgl. Büermann 1976, 8–11; vgl. auch Beckmann 1977, 4

2 Von diesem Ansatz gehen – zumeist relativ unsystematisch-additiv – nahezu alle bisherigen Versuche zur Reform des Ausbildungskanons der deutschen Pädagogischen Hochschulen aus: vgl. insbes. Pädagogischer Hochschultag (Hrsg.) 1966, 75ff.; Beckmann (Hrsg.) 1971, 109ff.; Brühl et al. 1975, passim; vgl. auch Gehrig (Hrsg.) 1970, 25ff.

3 vgl. Robinson 1967; Frey (Hrsg.) 1975, 188ff.

4 vgl. Lattmann 1975, 55ff.

5 vgl. Kramp 1973, 117

6 Gehrig (Hrsg.) 1970ff.; Isenegger 1972

7 vgl. Lattmann 1975, 56

8 ibid.

9 vgl. insbes. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1970, 217ff.

10 Lattmann 1975, 58ff.

11 Lewin 1963 (Feldtheorie in den Sozialwissenschaften); vgl. Winnefeld 1957, 29–44; Geissler 1973, 10–62

12 Wegen des Umfangs der Primärliteratur nenne ich hier – relativ willkürlich – aus den letzten Jahren jeweils nur einen speziellen Beitrag: Lange-Garritsen 1972; Wellendorf 1973; Fend 1974; Lohmann/Prose 1975; Ulich 1976; Fatke 1977; im übrigen verweise ich auf einige den derzeitigen Diskussionsstand etwa repräsentierende Textsammlungen: Roth (Hrsg.) 1968 ff.; Grauklafki et al. 1970f.; Betzen/Nipkow (Hrsg.) 1971ff.; Edelstein/Hopf (Hrsg.) 1973; Graumann/Heckhausen (Hrsg.) 1973; Hartfiel/Holm (Hrsg.) 1973; Skowronek (Hrsg.) 1973; Faulstich-Wieland et al. 1974; Hegelheimer (Hrsg.) 1974; Hurrelmann (Hrsg.) 1974; Weinert et al. (Hrsg.) 1974; Mollenhauer et al. 1975; Heller/Nickel (Hrsg.) 1976

13 vgl. Mancke 1974, 95ff.

14 vgl. z.B. Schmidt 1973, 21ff.; Beck 1974, 70ff.; vgl. aber auch Boehm/Schablow 1977, 295ff.

15 Die naheliegende Frage, ob unter diesem Aspekt künftig – wie teilweise schon früher – eine Eignungsprüfung vor oder zu Beginn der Ausbildung stattfinden sollte und wie sie sinnvoll zu instrumentieren wäre, ist beim gegenwärtigen Forschungsstand m.E. unbeantwortbar, in der BRD überdies verfassungsrechtlich und hochschulpolitisch blockiert.

16 Dieses Material ist ebenso umfangreich wie disparat und bisher insgesamt keine hinreichende Basis für empirisch halbwegs anspruchsvolle Aussagen. Differenzen zwischen den Einzelbeiträgen in bezug auf Objektbereich, Verfahrensansatz und Ergebnisse müssen hier unberücksichtigt bleiben; zitiert wird nur in Auswahl und global zu Beginn eines jeden Abschnitts nach dem Prinzip fortschreitender Spezialisierung.

17 Beckmann 1968, 218ff.; Klafki 1970; Hagener 1971; Dietrich et al. 1972; Becker/Jungblut-Ziermann 1974; Hänsel 1975; Büermann et al. 1976; Weiss 1976; Wünsche 1976

18 Hasemann/Heinen 1972; Koch 1972; W. Roth 1972; Albrecht 1973; Müller-Fohrbrodt 1973; Schwartz 1973; Walter 1974; Cloetta 1975; Nöth 1976

19 Becker/Jungblut-Ziermann 1974, 118; vgl. Grauer/Scherer (Ed.) 1974; Büermann 1976, 9ff.

20 Grell 1970; Christian/Vornberger 1973; Lörcher et al. 1974; Ermer 1975; Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Becker/Scholz (Ed.) 1976; Bergmann et al. 1976; Frech 1976; Holling/Bammé 1976; Krieger 1976; Rüsseler 1977

21 Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1970, 217ff.; vgl. Beckmann 1974

22 Da meine Darlegungen bei der ELEBU-Tagung ein ganz anderes, mir ebenso unerwartetes wie unerwünschtes Missverständnis ausgelöst haben, muss ich zu dessen Abwehr hier wenigstens andeuten, was ich dazu während der Gespräche in Luzern ausführlicher gesagt habe: Wenn ich gegen bestimmte Formen der «Verwissenschaftlichung» des Lehrerstudiums in meinem Lande polemisiere und vor ihrer unbedachten Übernahme warne, so plädiere ich damit gewiss weder für die Rückkehr zum Konzept einer «volkstümlichen» Lehrerbildung noch für eine Konservierung entsprechender Praktiken bei uns oder anderswo. Zwar sehe ich, dass manche Schweizer Kantone aus ökonomischen, psychologischen und/oder politischen Gründen noch lange am Modell des Lehrerseminars festhalten werden, und meine, man solle deshalb denen nicht den Respekt versagen, die unter so schwierigen Voraussetzungen Lehrer ausbilden und Lehrer werden. Am Ende aber wird sich – so glaube ich – überall die Erkenntnis durchsetzen, dass eine der Komplexität und gesellschaftlichen Bedeutung des Lehrerberufs wirklich angemessene Ausbildung auf Dauer nur zu gewährleisten ist, wenn sie – von Aufgaben der Allgemeinbildung entlastet – in einer nachmaturitären Phase und in hochschulgemäßser Form erfolgt.

23 Solche Bezugnahme zur gegenwärtigen Lebens- und künftigen Berufspraxis der Lehrerstudenten ist aber – so behaupte ich – den «eigenständigen» (und deshalb akademisch nie ganz akzeptierten) Pädagogischen Hochschulen der Weimarer Zeit wie der ersten Nachkriegsjahrzehnte entschieden besser gelungen als den Universitäten, an deren Vorbild sie sich in der BRD neuerdings immer stärker, ja vielfach bis zur Selbstaufgabe orientieren. Dass die Schweizer Kollegen weder in der Lage noch bereit sind, sich dieser Tendenz anzuschliessen, habe ich inzwischen begriffen und mit Befriedigung registriert.

5. Literaturverzeichnis

Albrecht Th.: Berufsbezogenes Lehrerstudium? In: Westermanns Päd. Beiträge 25 (1973) 226–228.

Arbeitsgruppe Aumeister: Der Praxisschock. München/Berlin/Wien 1976.

Aregger K. et al.: Expertentagung Lehrerbildung und Unterricht (Elebu) - Konzept. Zürich/Brugg 1976 (Typogramm).

Beck J.: Lernen in der Klassenschule. Reinbek 1974.

- Becker E./Jungblut-Ziermann I.: Die soziale Kompetenz des Lehrers. In: Köhler G. (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt 1974. 111–139.
- Becker H./Scholz G. (Red.): Praxisschock. In: betrifft: erziehung 9 (1976) Heft 5, 33–50.
- Beckmann H.-K.: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Weinheim/Berlin 1968.
- Beckmann H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim/Berlin/ Basel 1971.
- Beckmann H.-K.: Berufsaufgaben des Lehrers und Konsequenzen für die gegenwärtige Lehrerausbildung. In: Der evangelische Erzieher 26 (1974) 71–82.
- Beckmann H.-K.: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik – Schulfach – Fachdidaktik – Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers. In: Expertentagung Lehrerbildung und Unterricht (ELEBU): Kurzfassungen der Referate. o.O. 1977 (Typogramm).
- Bergmann Ch. et.al.: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Giessen 1976.
- Betzen K./Nipkow K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.
- Boehm U./Schablow M.: Schulkritik als Kapitalismuskritik. In: Blankertz H. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Weinheim/Basel 1977. 295–308.
- Bürmann I.: Hochschuldidaktische Reformarbeit als Lernprozess von Lehrenden. Hamburg 1976.
- Bürmann I. et.al.: Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück. Hamburg 1976.
- Brühl G. et.al.: Pädagogik, Psychologie und Soziologie im Studium der Lehrer. Bad Heilbrunn 1975.
- Christian W./Vornberger R.: Warum junge Lehrer oft resignieren. In: analysen 3 (1973) Heft 2, 14–17.
- Cloetta B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart 1975.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Dietrich Th. et.al. (Hrsg.): Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel 1972.
- Edelstein W./Hopf D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973.
- Ermer R. G.: Hauptschultagebuch oder: Der Versuch, in der Schule zu leben. Weinheim/Basel 1975.
- Fatke R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. München/Zürich 1977.
- Faulstich-Wieland H. et.al.: Soziologie und Psychologie der Erziehung. Berlin 1974.
- Fend H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974.
- Frech H.-W.: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin 1976.
- Frey K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch Band II. München/Zürich 1975.
- Gehrig H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970.
- Gehrig H. (Hrsg.): BIVO-Projekt: Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer. Arbeitspapiere und Berichte. Basel 1970ff.
- Geissler E.: Analyse des Unterrichts. Bochum 1973.
- Grauer G./Scherer H. (Red.): Reform als Schilderwechsel. Lehrerbildung am Beispiel Frankfurt. In: betrifft: erziehung 7 (1974) Heft 12, 29–48.
- Grell J.: Die sogenannte Erfahrung. Barrieren gegen die Schulreform im Bewusstsein der Lehrer. In: betrifft: erziehung 3 (1970) 17–19.
- Graumann C. F./Heckhausen H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Grundlagenentexte 1/2. Frankfurt 1973.
- Hänsel D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim/Basel 1975.
- Hagener C.: Referendariat im Widerspruch. In: Westermanns Päd. Beiträge 23 (1971) 57–64.
- Hartfiel G./Holm K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973.
- Hasemann K./Heinen G.: Philologen blicken auf ihr Studium zurück. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) Heft 4, 51–56.
- Hegelheimer A. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/Berlin/Wien 1974.
- Heller K./Nickel H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1/2. Stuttgart 1976.
- Holling E./Bammé A.: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt 1976.
- Hurrelmann K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim/Basel 1974.

- Isenegger U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Methodenstudie für das BIVO-Projekt. Weinheim/Basel 1972.
- Klafki W.: Gymnasiallehrer-Ausbildung an der Universität und am Studienseminar. Ergebnisse einer Umfrage. In: Bokelmann H./Scheuerl H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg 1970. 292–333.
- Klafki W. et.al.: Erziehungswissenschaft 1–3. Eine Einführung. Frankfurt 1970/71.
- Koch J.-J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972.
- Kramp W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Krieger R.: Praxisschock: Grau, Freund, ist alle Theorie... In: analysen 6 (1976) Heft 8/9, 36–38.
- Lange-Garritsen H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972.
- Lattmann U. P.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich/Köln und Aarau/Frankfurt 1975.
- Lewin K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963.
- Lörcher R. et.al.: Berufliche Probleme im Urteil junger Grund- und Hauptschullehrer. Konstanz 1974.
- Lohmann Ch./Prose F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Köln 1975.
- Mancke K.: Praktische Hindernisse, in der heutigen Schule emanzipatorische Erziehung einzuleiten. In: Welt der Schule 27 (1974) 94–109.
- Mollenhauer K. et.al.: Freiheit und Zwang der Lehrerrolle. Hannover 1975.
- Müller-Fohrbrodt G.: Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart 1973.
- Nöth W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Dargestellt am Beruf des Grund- und Hauptschullehrers. Kronberg 1976.
- Pädagogischer Hochschultag (Hrsg.): Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Weinheim 1966.
- Robinson S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied/Berlin 1967.
- Roth H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.
- Roth W.: Lehrerausbildung und schulische Praxis. In: Die deutsche Schule 64 (1972) 632–637.
- Rüsseler H.: Betriebsklima in der Schule. München/Wien/Baltimore 1977.
- Schmidt M.: Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs. Offenbach 1973.
- Schwartz E.: «Die Ausbildung hängt im Himmel». In: analysen 3 (1973) Heft 1, 13–16.
- Skowronek H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973.
- Ulich K.: Sozialisation in der Schule. München 1976.
- Walter H.: Auf der Suche nach dem Selbstverständnis – Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In: Ipfling H.-J. (Hrsg.): Verunsicherte Lehrer? München 1974. 60–78.
- Weinert F. E. et.al.: Funkkolleg Pädagogische Psychologie Bd. 1/2. Frankfurt 1974.
- Weiss W. W.: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München/Berlin/Wien 1976.
- Wellendorf F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel 1973.
- Winnefeld F. et.al.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel 1957.
- Wünsche K.: Vom Praxisbezug zur Personalisierung – Gedanken zur Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 16 (1976) 346–366.

Konrad Widmer

Die Lehrerqualifikationen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld der Schule

1. Problemstellung
2. Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffsbestimmung
3. Die sozialen Bezugssysteme und ihre Erwartungen an den Lehrer
 - 3.1. Die sozialen Bezugssysteme des Lehrers
 - 3.2. Der Lehrer als «Objekt» divergierender Erwartungen
 - 3.3. Der Lehrer als aktiver Mitgestalter in den sozialen Systemen
4. Ausblick auf die Lehrerbildung
 - 4.1. Anforderungen an die Lehrerbildung in bezug auf den Lehrer als «Objekt» unterschiedlicher Erwartungen
 - 4.2. Anforderungen an die Lehrerbildung in bezug auf den Lehrer als aktiver Mitgestalter der sozialen Bezugssysteme
5. Anmerkungen
6. Literaturverzeichnis

1. Problemstellung

Im Zentrum des Lehrerdaseins steht das Lehren und Führen, steht die beglückende und aufrüttelnde Begegnung mit dem Kind, steht die Befriedigung über Erfolge und die immerwährende Grenze der Schuld vor dem eigenen pädagogischen Gewissen. Sind die gesellschaftlich-sozialen Verknüpfungen nur Randbedingungen, für die sich der Lehrer keine besonderen Kompetenzen erwerben muss? Dass dem nicht so ist, sollen einige Reminiszenzen aus meiner langjährigen Tätigkeit als Primarlehrer zeigen. In der Stadt St. Gallen aufgewachsen, kam ich als junger Lehrer in eine Bergschule. Ich wurde als Stadtlehrer mit grossem Misstrauen empfangen, das bei einzelnen Familien jahrelang anhielt. Selbstverständlich aber war die unbezahlte Protokollführung in der Alp-Genossenschaft. Die Schule hatte nur wenig Bedeutung. Die Mithilfe der Kinder beim Heuet, beim Mistführen und bei der Obsternte war wichtiger. Die Bergschule war der Schule des Städtchens Altstätten angegliedert. Meiner definitiven Wahl durch die öffentliche Schulgemeinde wurde Opposition gemacht, weil ich nicht Mitglied des Männerchors und der Feuerwehr war. – Während mehrerer Jahre war ich Lehrer in einem Heim für verhaltengestörte Jugendliche. Sowohl der Lehrerverein als auch der Kantonsrat haben bei Lohnerhöhungen die Heimlehrer ausgeschlossen. – Nach meiner Promotion

unterrichtete ich einige Zeit in einer Sonderklasse der Stadt St. Gallen. Bei Behörden, bei Kollegen und in der Bevölkerung wurde das nicht verstanden. «Wenn der mit seiner Ausbildung wenigstens eine 6. Klasse unterrichten würde», hiess es überall. – So sah ich meine Aktivität in der Schulstube unvermittelt überschattet, mitgesteuert von Instanzen, von gesellschaftlichen Institutionen, von Meinungen und Erwartungen, die – wie ich ursprünglich meinte – mit meinem Schulhalten nichts zu tun hätten. Solche Erfahrungen, die jeder Lehrer macht, zeigen, dass die Schule eingebettet ist in ein komplexes System von sozialen Bezügen, von denen her sie unterschiedliche Sinnesinterpretation erfährt und von denen her oft widersprüchliche Erwartungen an den Lehrer gerichtet werden. Es stellen sich folgende Fragen:

- In welchem sozialen Bezugssystem steht der Lehrer?
- Welche Erwartungen werden in diesen Bezugssystemen an den Lehrer gerichtet und wie wirken sich diese Erwartungen aus?
- Welche Konsequenzen müssten für die Lehrerbildung gezogen werden? Wir klammern das Bezugssystem der Schulklassen mit deren Interaktion des Lehrens und des Führens und damit die Frage nach der Sachkompetenz, der pädagogisch-lerntheoretischen Kompetenz, der pädagogischen Führungs- und der psychologischen Verstehenskompetenz des Lehrers aus, kompetenz und der psychologischen Verstehenskompetenz des Lehrers aus, im Wissen darüber, dass auch diese Kompetenzen und die Interaktionsstrukturen im Schulzimmer mittelbar und unmittelbar von anderen sozialen Bezugssystemen beeinflusst werden.¹

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffbestimmung

Da noch keine umfassende Schultheorie, in welcher unsere Probleme systematisch ausgearbeitet sind, besteht², müssen wir nach theoretischen Erklärungsmöglichkeiten Ausschau halten. Es bieten sich verschiedene Ansätze an: Lerntheorien mit dem Verstärkungsmodell, Dissonanztheorien (*Festinger*) und ihre Weiterentwicklung in Austausch-Gratifikations- und Balance-theorien (*Homans, Stendenbach, Malewski, Heider*), Verhaltenstheorien und Rollentheorien, politologische Gesellschaftstheorien oder Querschnittswissenschaften, wie System- und Strukturtheorien oder kybernetische Theorien. Wir entscheiden uns in heuristischer Absicht für ein interaktionales und integrales Rollenkonzept in der Meinung, dass von hier aus das Verhältnis des Lehrers zu sozialen Bezugsthemen außerhalb der Schulstube erhellt werden kann.³ Es sei versucht, im Sinne von Arbeitshypothesen, einige Schlüsselbegriffe des Rollenkonzeptes zu definieren:

Soziale Systeme sind mehr oder weniger institutionalisierte Formen menschlichen Zusammenseins, welche durch gemeinsame Ziele und Werthaltungen gekennzeichnet sind, in welchen Mittel zur Verfügung stehen, um die Ziele zu erreichen und in denen die Mitglieder bestimmte, oft hierarchisch strukturierte

Positionen übernehmen. Diesen Positionen sind Macht- und Prestigequanten zugeteilt.

Rollen: Im Rollenkonzept wird angenommen, dass das Verhalten des Individuums durch Erwartungshaltungen der sozialen Systeme geprägt sei. Verhalten wird erklärt durch die Rückführung auf den Einfluss von sozialen Strukturen. «Rolle» beinhaltet deshalb Bündel von gegenseitigen Erwartungen, welche den Positionsträgern zugeordnet sind. In der Interaktion werden die Erwartungen zum Massstab des Verhaltens der einzelnen Mitglieder. Die Erwartungen grenzen Rechte und Pflichten ab. Das Verhalten wird sozial kontrolliert; Abweichungen bewirken Sanktionen.

Rollenträger sind Inhaber bestimmter Rollen. Hat die ältere Rollentheorie (Parsons) sich vorwiegend auf die Art der Rolleninteraktion abgestützt, so ziehen neuere Konzepte (Krappmann, Watzlawik et al.) die Persönlichkeitsstruktur mit ein. Das Ich hat Erwartungen, die aus lebensgeschichtlichen Erfahrungen, aus individuellen Bedürfnissen und Werthaltungen entstehen. Es ist daher zu unterscheiden zwischen der Rollenübernahme durch Imitation oder durch Identifikation, dem Grad der Rollenbewusstheit, der Einstellung zu den Rollenerwartungen, ihrer Bewertung und dem beobachtbaren Rollenverhalten in der konkreten Situation.

Rollenset: Weil jedes Individuum verschiedenen sozialen Bezugssystemen angehört und jeweils andere Positionen einnimmt, hat es mehrere Rollen zu übernehmen. Der Rollenset umfasst die Gesamtheit der Rollen, die ein Individuum zu spielen hat.

Rollenkonflikt: Die Vielzahl von Rollen in unterschiedlichen sozialen Systemen mit verschiedenartigen Erwartungen im Zusammenhang mit den individuellen Erwartungen und Bedürfnissen ergeben ein hohes Konfliktpotential. Rollenkonflikte entstehen aus verschiedenen Gründen:

- Wenn ein Individuum verschiedene Positionen inne hat und die diesen Positionen zugehörigen Erwartungen inkonsistent sind (Inter-Rollen-Konflikt, z.B. Rollenverhalten des Lehrers in bezug auf die eigenen Schüler, dem Rollenverhalten gegenüber den Kollegen oder dem Schulabwartin).
- Wenn unterschiedliche Erwartungen an eine Position gestellt werden (Intra-Rollen-Konflikt, z.B.: einige Eltern erwarten vom Lehrer in bezug auf ihre Kinder strenge Leistungsforderungen, andere aber emotive Wärme und Zuwendung).
- Wenn Erwartungen an eine Position nicht vereinbar sind mit Grundeinstellungen und Wertungen des Positions inhabers (Selbstrollenkonflikt, z.B. Forderung der Loyalität in bezug auf ideologische Werthaltungen und Institutionen des Systems gegenüber der persönlichen Haltung in Richtung auf Gesellschaftsveränderung).

Rollenidentität entsteht dann, wenn zwischen dem Selbstkonzept des handelnden Ich und den Fremderwartungen der Position eine Übereinstimmung besteht oder wenn die Möglichkeit vorliegt, entweder ich-intern durch Änderung

der Einstellung oder extern durch Umstrukturierung des Rollenverhaltens und durch personale Leistung eine gradweise Übereinstimmung herbeizuführen. Man versucht, den Fremderwartungen gerecht zu werden und gleichzeitig die Selbsterwartungen zu erfüllen. Dazu bedarf es der Reflexion über die Rolle und der Befähigung zur Rollendifferenz (Krappmann).

Angesichts der Rollenvielfalt und ihrer Widersprüchlichkeit ist heute wohl die Situation von Rollenkonflikten häufiger als die der überdauernden konfliktfreien Rollenidentität.

3. Die sozialen Bezugssysteme und ihre Erwartungen an den Lehrer

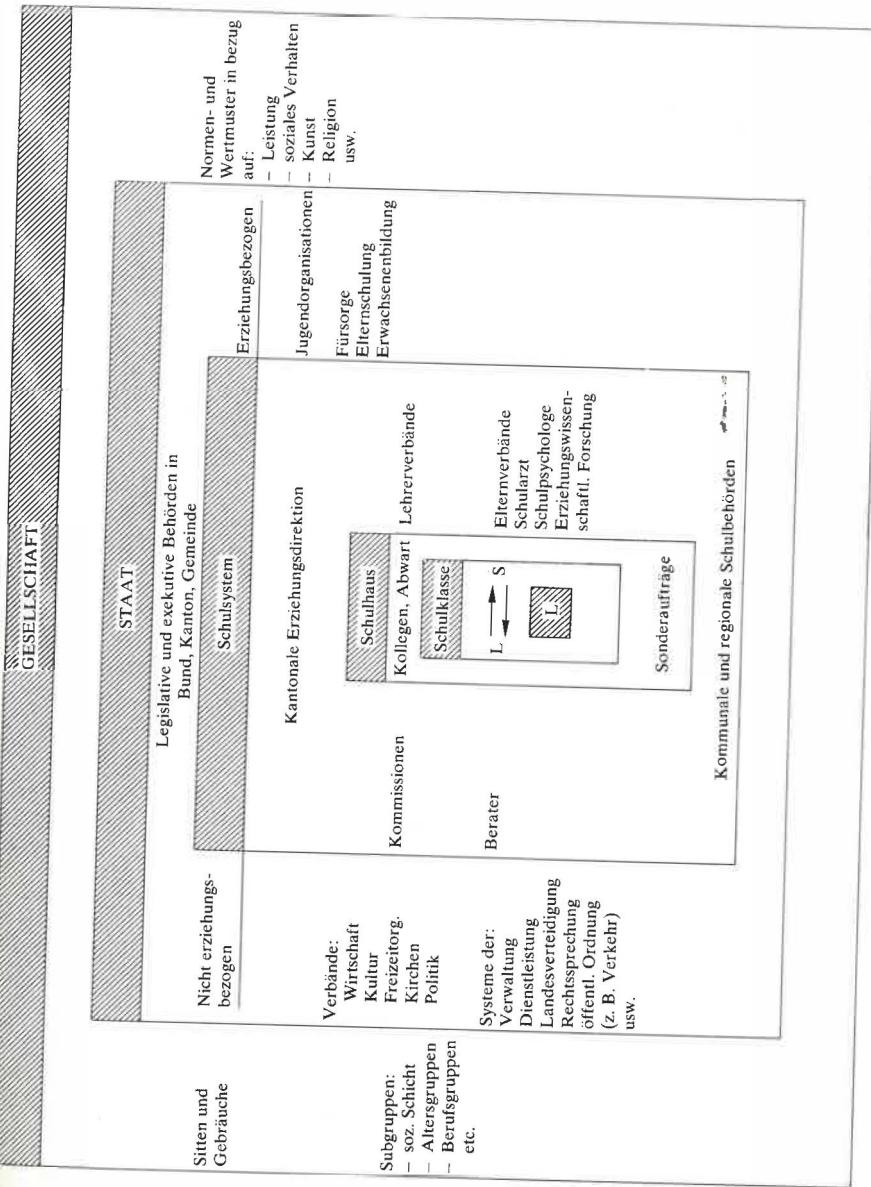
Das vereinfacht dargestellte Rollenkonzept ermöglicht uns nun, die sozialen Bezugssysteme, in denen der Lehrer steht, zu sichten, seine Positionen darin zu bestimmen und die Rollenerwartungen aufzudecken.

3.1. Die sozialen Bezugssysteme des Lehrers

These 1: Der Lehrer befindet sich als Rollenträger auch ausserhalb der Schule in einer Vielzahl von sozialen Bezugssystemen, die sich gegenseitig bedingen.

Gesellschaft: Sie ist das weiteste soziale System, in dem das Verhalten der Menschen nach mehr oder weniger allgemeingültigen Normen und Wertmustern gesteuert wird: Muster der Einstellung zur Leistung, zu sozialem Verhalten («man» verhält sich in bestimmten Situationen so, z.B. bei Festlichkeiten, bei Trauer), Muster gängiger kultureller und künstlerischer Stile für verschiedene Bezugsgruppen, Muster religiösen Verhaltens, getrennt nach religiösen Bekenntnissen. Die Normen- und Werthaltungen schlagen sich nieder in allgemeinen und spezifischen Sitten und Gebräuchen, differenziert nach Subgruppen: Soziale Schichten, Altersgruppen, Berufsgruppen usw. (Im ganzen westlichen Raum tragen die Jungen ähnliche Kleider, hören sich die gleiche Musik an, sind ähnlich frisiert). Gesellschaftliche Normen und Werthaltungen finden in den Massenmedien in besonders ausgeprägter Form ihren Ausdruck.

In der Gesellschaft spielt der Lehrer verschiedene Rollen, je nach der Teilnahme an gesellschaftlichen Veranstaltungen oder Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Er nimmt teil an Sitten und Gebräuchen, er gehört einer Altersgruppe an und hebt sich durch sein Verhalten von anderen Altersgruppen ab, gegen jüngere oder ältere Mitglieder. Er vertritt – etwa in einer Diskussion – gesellschaftliche Wert- und Normenmuster in bezug auf Leistung, auf Kunst und Religion; er unterscheidet sich mehr oder weniger von den allgemeinen Verhaltensmustern in bezug auf Kleidung, Haartracht, Umgang mit dem anderen Geschlecht. Er



ist vorwiegend in der Rolle des passiven Konsumenten im Umgang mit den Medien. Die vielfältige, ständig wechselnde Rollenposition in den gesellschaftlichen Bezügen enthält wegen den pluralistischen, sich oft widersprechenden Normen- und Wertmustern ein hohes Konfliktpotential, gleichzeitig aber auch einen relativ weiten Freiheitsspielraum. Schlagwörter wie «Leistungsgesellschaft», «Konsumgesellschaft», «Bildungsgesellschaft», «industrielle Gesellschaft», «spätkapitalistische oder sozialistische Gesellschaft» deuten darauf hin, dass ein Konformitätsdruck besteht, dass das Individuum aber gradweise die Möglichkeit hat, sich diesem Druck zu entziehen.

Staat: Enthält die Gesellschaft ein weitmaschiges System von Normen- und Wertmustern, so geschieht im Staat eine territorial umgrenzte Institutionalisierung anerkannter Werte und Normen, die das Zusammenleben ordnen. Die Normen und Werte werden übergeführten in Verfassungen, Gesetze, Reglemente und Verordnungen. Vergehen gegen diese schriftlich fixierten Bestimmungen werden durch ebenfalls schriftlich fixierte Sanktionen geahndet. Anstelle der sozial kontrollierten Sanktionen durch Sitten und Gebräuche in der Gesellschaft treten die juristisch normierten Sanktionen (Strafrecht). In den Verfassungen sind Machtverteilungen und ihre Legitimation festgehalten. Aus dem diffusen Mitglied einer diffusen Gesellschaft wird der Bürger mit eindeutig umschriebenen Pflichten und Rechten. Er überträgt einen Teil dieser Rechte und Pflichten an die Legislative, an die Exekutive und an strafrechtliche Behörden in Bund, Kanton und Gemeinden. Diese zeichnen verantwortlich für die Systeme der Verwaltung, der Dienstleistungen, der Landesverteidigung und der Rechtssprechung. In einem vom Staat offengelassenen Freiheitsraum nehmen Verbände besondere Interessen wahr: Wirtschaftsverbände der Gewerkschaften und der Arbeitgeber, kulturelle Verbände, Freizeitorisationen, Kirchen verschiedener Konfessionen und politische Parteien unterschiedlicher ideologischer Fundierung.

Der Lehrer als Bürger übernimmt, zusammen mit den anderen Bürgern, mehrere Rollen: In der Landesverteidigung die des Soldaten oder des Offiziers; in der Kirche, in Parteien, in kulturellen Verbänden die des aktiven oder nicht aktiven, sicher aber des bezahlenden Mitglieds, vielleicht eine Rolle in einem Vorstand; als potentieller Rechtsbrecher die Rolle des Angeklagten; die Rolle des Verkehrsteilnehmers. Als Lehrer ist er Beamter des Staates.

Das Schulsystem ist das Insgesamt der Institutionen, die sich mit Schule und Bildung befassen. Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft und gleichzeitig ein Subsystem des Staates. Aus der Gesellschaft münden allgemeine Norm- und Wertvorstellungen in die Zielbestimmungen der Schule, z. B. Wertung der Leistung, allgemeine Kulturmuster, religiöse Grundhaltungen und Muster des sozialen Verhaltens. Der Staat erwartet von der Schule die Traditionierung der in den Verfassungen und Gesetzen fixierten Normen und Werte zur Aufrechterhaltung seiner Existenz. Die Schule soll den jungen Menschen vorbereiten auf sein zukünftiges Bürgersein. Gleichzeitig erwirkt der Staat für die

junge Generation in der Schule einen Schonraum, in dem die Begabungen sich entfalten, in dem der junge Mensch zur mündigen Persönlichkeit heranreifen kann.

Um dies zu ermöglichen, werden kantonale, regionale und kommunale Schulbehörden geschaffen. Sie haben zum Teil legislative, zum Teil exekutive Machtbefugnisse. In den Lehrplänen, im Beamtenrecht, in der Schulgesetzgebung und in der institutionalisierten Lehrerbildung finden diese Machtbefugnisse unmittelbaren Ausdruck. Durch die veranstaltete Bildung übergibt der Staat dem Schulsystem den Auftrag der Selektion für die Leistungspyramiden. Durch vertikale und horizontale Aufgliederung der Schulstruktur werden unterschiedliche Berufs- und Lebenschancen vermittelt (Allokation). Zur Milderung der harten Selektion sind schulärztliche und schulpsychologische Dienste eingerichtet. Ein von Kanton zu Kanton verschiedenen grosser Freiheitsraum von Mitsprache und Mitbestimmung ist den Lehrerverbänden und den Elternverbänden gewährleistet, in den die besonderen Interessen und Anliegen vertreten werden können.

Wiederum nimmt der *Lehrer* im Schulsystem unterschiedliche Rollenpositionen ein. Er ist Beamter und als solcher dem Schulsystem verpflichtet. Er nimmt eine untergeordnete Position ein gegenüber den Aufsichtsbehörden, untergeordnet nach der Hierarchie des Systems. Er ist mitbestimmendes Mitglied in Kommissionen. Oft nicht eindeutig umschrieben ist seine Rollenposition in der Interaktion mit dem Schularzt und dem Schulpsychologen. Er ist Problemlieferant, gelegentlich auch Mitarbeiter der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Rollenkonflikte erwachsen dem Lehrer nicht nur aus diesen unterschiedlichen Positionen, die er einnimmt, sondern auch aus der Widersprüchlichkeit der Erwartungen einzelner Gruppen innerhalb des Staates und der Gesellschaft. Die mannigfache, teilweise berechtigte Kritik am Schulsystem, mit dem er sich – so wird erwartet – identifizieren und solidarisieren soll, versichert ihn. Es ist insbesondere die Kritik der Verbände, denen der Staat einen Freiraum ausgespart hat, der Wirtschafts- und Kulturverbände, der Kirchen und Parteien, welche mit immer neuen Forderungen die Rollenidentität des Lehrers erschwert.

Das Schulhaus: Es bildet das engste Umsystem des Lehrers, in das er mit seiner Klasse eingebettet ist. Kollegen und der Schulabwart sind seine Rollenpartner. Des Lehrers Rollenverhalten und das seiner Schüler untersteht einer sozialen Kontrolle, die einerseits im Auftrage der Schule, andererseits in den formellen und informellen Verhaltensregulationen enthalten ist. Der Lehrer nimmt formell die Position des gleichgestellten Kollegen ein. In Wirklichkeit besteht jedoch im Lehrerzimmer eine informelle, nach Alter, nach ausserschulischer Prestigeposition oder nach Persönlichkeits- und wirklichem Erfahrungsvorsprung strukturierte Rollenhierarchie. Junglehrer finden gelegentlich nur mühsam eine Position der wirklichen partnerschaftlichen Gleichstellung. Rollenkonflikte ergeben sich häufig auch aus dem Widerspruch zwischen der Ord-

nungsposition des Abwartes und seinen Anordnungen einerseits und den pädagogischen Ansprüchen des Lehrers andererseits. Wer lehrt unsere Junglehrer den Umgang mit Kollegen und mit dem Abwarten?

Die Schulkasse: Sie ist das Insystem des Lehrers, sein ureigenes und entscheidendes Arbeitsfeld, mit dem zentralen Auftrag des Lehrens und des Führens in der unmittelbaren Interaktion mit dem Kind. Obwohl wir in der Einschränkung unserer Problemstellung das Kommunikationsgefüge Lehrer/Schüler ausgeschlossen haben, muss darauf hingewiesen werden, dass gesellschaftliche Einflüsse, Einwirkungen des Staates und des Schulsystems, also soziokulturelle Rahmenbedingungen, den Rollenauftrag des Lehrers als Anreger und Lenker von Lernprozessen mitregulieren.

Die skizzenhafte Aufzeichnung zeigt, dass der Lehrer in vielen sozialen Bezugssystemen steht, dass er ein vielfältiges Rollenset zu bewältigen hat und dass er einen Beruf ausübt, der ein immenses Konfliktpotential enthält. Wenn von den Kompetenzen, für die der Lehrer ausgebildet werden soll, gesprochen wird, dann muss das komplexe Handlungsfeld in allen sozialen Bezugssystemen einbezogen werden, nicht nur das unmittelbare Handlungsfeld des Klassenzimmers.

3.2. Der Lehrer als «Objekt» divergierender Erwartungen

These 2: Der Lehrer steht unter der Kontrolle aller sozialen Systeme, die unterschiedliche Erwartungen an ihn richten (Fremdbilder).

In allen sozialen Systemen gibt es ein Fremdbild des Lehrers. Es enthält Rollenerwartungen, die aus der Struktur des Systems erwachsen.

Der Lehrer hat sich in den letzten 150 Jahren vom Katecheten zum geduldeten und verachteten Dorfgenossen, dann zum Priester der Bildung und bis heute zum mehr oder weniger geachteten, aber vertauschbaren Beamten entwickelt. Als solcher hat er eine Vielzahl von Rollen zu übernehmen. Wohl ist durch diese Entwicklung sein Selbstverständnis gewachsen. Dennoch gibt es in den sozialen Systemen divergierende Fremdbilder des Lehrers.⁴ In den daraus erwachsenden Rollenerwartungen sind wiederum mannigfache Möglichkeiten zu Konflikten enthalten. Rollenerwartungen wirken prägend, je nach der Genauigkeit, mit der sie auftreten und mit den Sanktionen, mit denen sie verknüpft sind (Mollenhauer).

Divergierende Erwartungen im Schulhaus⁵

Die *Kollegen* erwarten vom Lehrer Kollegialität und Solidarität bei Konflikten mit den Eltern und Behörden, Anpassung an den Denk- und Verhaltensstil, der im Lehrerzimmer herrscht, die Bereitschaft zur Mitarbeit in Sonderaufträgen, wie Medienbetreuung, Schulbibliothek und Abordnung in Schulpflege und Kommissionen. Es herrscht ein Konformitätsdruck, dem sich junge Leh-

rer kaum entziehen können. Innerhalb ihres eigenen Schulzimmers möchten die Lehrer von ihren Kollegen oft nicht gestört werden. Sie greifen in den Unterricht eines Kollegen nur dann ein, wenn sich Störungen für den geordneten Betrieb im Schulhaus ergeben. Wir glauben, dass in jüngster Zeit in vielen Schulhäusern sich auch im Bereich des Unterrichts ein neuer Stil der gegenseitiger Hilfeleistung und der gemeinsamen Planung anbahnt, so dass Gotthelfs Titelüberschrift in seinem Schulmeisterroman «Der Kollege ist ein Mann, der seinesgleichen nicht leiden kann» nicht mehr zutrifft.

Der *Schulabwartin* erwartet vom Lehrer in der Regel Einordnung und wenig zusätzliche Arbeit. Der Lehrer gerät häufig dann mit ihm in Konflikt, wenn er einen freien Unterricht führt, bei dem die Schulzimmertüre geöffnet wird.

Divergierende Erwartungen im Schulsystem

Wir betrachten die Eltern als unmittelbare Teilhaber am Schulsystem. *Eltern* erwarten vom Lehrer in unterschiedlicher Gewichtung Lernleistungen, emotionale Führung, soziale Erziehung und vor allem Unparteilichkeit, Informationen über das Kind und Zusammenarbeit. Sie nehmen oft eine widersprüchliche Haltung ein: Einerseits geben sie in den Forderungen nach Medienerziehung, nach Gemütserziehung, nach Berufsorientierung, nach Gesundheitserziehung von ihren ursprünglichen Aufgaben an den Lehrer ab, andererseits pochen sie auf ihr Elternrecht. Einerseits stehen sie in der Angst vor dem grossen Machtpotential des Lehrers als Verteiler von Sozialchancen und wagen selten formelle Sanktionen, andererseits schirmen sie ihren Intimraum vor dem Lehrer ab und ziehen ihn selten zur Beratung in Erziehungsfragen bei, benutzen aber – etwa im Gerede über den Lehrer – die Möglichkeit der informellen Sanktionen. Es gibt keinen Beruf wie der des Lehrers, der so häufig und so emotional geladen, Gesprächsthema ist. Mit steigendem Alter der Schüler – denken wir ans Gymnasium und an die Berufsschule – wird die Entfremdung zwischen Lehrer und Eltern grösser. Die gegenseitigen Erwartungen finden kein Gesprächsforum mehr.

Einheitlicher als die Erwartungen der Eltern sind die Erwartungen der *Schulbehörden*. Loyalität mit dem Schulsystem, dessen Institutionen und Verordnungen, gilt als oberste Maxime. Vom Lehrer wird Einhalten der Lehrpläne, Pünktlichkeit, gute Unterrichtsführung, Schaffung von tragenden Beziehungen zum Schüler und Disziplin im Schulzimmer erwartet. Dazu kommt die oft als Selbstverständlichkeit erwartete Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit in Kommissionen, zur Zusammenarbeit mit dem Schularzt, dem Schulpsychologen, dem Berufsberater und das ausserschulische Engagement in schulpolitischen Fragen. – Je nach der Einstellung der Schulbehörden wird vom Lehrer die Mitarbeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gewünscht, oft wird ihm diese Mitarbeit verweigert. Die Forschung selber erhofft sich vom Lehrer, dass er ihr seine konkreten und im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen immer wieder neuen Probleme meldet und sich zur Verfügung stellt.

Rollenkonflikte treten auf, wenn der Lehrer aus seiner Gewissensdimension zu einzelnen Bedingungen des Schulsystems nicht mehr stehen kann, wenn er sich durch die Laienkontrolle der Aufsichtsbehörden nicht verstanden fühlt, und wenn er sich als weitgehend fremdbestimmt von der bürokratischen Verwaltung in seinem pädagogischen Auftrag eingeengt empfindet. Schulbehörden beschränken sich häufig auf die Aufsichtspflicht und kümmern sich wenig um die eigentlichen internen Probleme des Lehrers. Umgekehrt wenden sich Lehrer selten in ihren ureigenlichen Konflikten an die Schulbehörden.

Divergierende Erwartungen vom Staat

Der Lehrer steht unter der grundsätzlichen Forderung der Loyalität zum Staat. Er soll ja dessen Werte und Normen an die junge Generation weitertragen und damit einen entscheidenden Beitrag zur Erhaltung und zur Weiterentwicklung des Staates leisten. Gefordert wird Loyalität gegenüber den Grundideen des Staates, gegenüber den Teilsystemen der Verwaltung, der Landesverteidigung, der Rechtssprechung und der öffentlichen Ordnung. Wie leicht existentielle Konflikte in diesem totalen Loyalitätsanspruch des Staates an den Lehrer auftreten können, zeigen Ereignisse aus jüngster Zeit.⁶ – Selbstverständlich erwartet der Staat vom Lehrer, dass er sich in jener Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung stellt, in der erzieherische Arbeit geleistet wird, in Jugendorganisationen, in der Elternschulung, in der Erwachsenenbildung, in der Sozialpolitik, in der Fürsorge, etwa als Vormund. – Weniger deutlich ausgesprochen, aber doch immer unterschwellig gemeint, sind die Erwartungen der aktiven Mitarbeit des Lehrers in Freizeitorisationen, in der Kirche und in den Parteien. Weil der Lehrer scheinbar viel Freizeit hat, vor allem aber weil hier immer wieder pädagogische Probleme, im weitesten Sinne des Wortes, auftreten, soll sich der Lehrer engagieren.⁷

Erwartungen der Gesellschaft

Im Fremdbild des Lehrers in der Gesellschaft ist seine pädagogische Funktion im Zentrum. Die Gesellschaft schreibt dem Lehrer aus dieser Funktion bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zu wie Güte, Hilfsbereitschaft, Wohlwollen, soziales Verständnis, offene Fragehaltung, schuleübergreifendes Interesse, harmonisierendes Konfliktlöseverhalten und soziale Anpassung. Im negativen Sinn finden diese Attribute ihren Ausdruck in der *déformation professionnelle*, die dem Lehrerberuf in besonderer Einprägung zugesprochen wird. Solche Eigenschaften stigmatisieren den Lehrer. Die Gesellschaft misst sein Verhalten weniger an seiner individuellen Persönlichkeitskonstellation, sondern an diesen Lehrerattributen. Das gilt für sein Verhalten in seiner Öffentlichkeitsarbeit in Partei, Kirche und Freizeitorisation, in seiner Teilhabe an Sitten und Gebräuchen. Wie schnell heisst es: «Und das will ein Lehrer sein!» Die Gesellschaft kontrolliert und bewertet den Lehrer mit Hilfe solcher Etiketten nicht nur in seinem Berufsverhalten und in seiner Öffentlichkeitsar-

beit, sondern auch in seinem Privatleben. Sie beobachtet ihn, wie er seine Ehe führt, wie er seine Kinder erzieht, wie er sich kleidet, wie und mit wem er seine Freizeit verbringt, in welchem Verhältnis er zu seinen Nachbarn im Wohnhaus und im Quartier steht. Sie reagiert argwöhnisch und empfindlich, wenn er die gesellschaftsüblichen Verhaltensmuster nicht befolgt. (Lehrer und Konkubinat!) Die aus dieser Stigmatisierung erfolgende strenge soziale Kontrolle kommt keinem anderen Beruf, mit Ausnahme des Pfarrers zu. Die Attribute des Lehrerfremdbildes der Gesellschaft treten dann oft in Widerspruch mit persönlichen Bedürfnissen, mit eigenen Anschauungen und Überzeugungen des Lehrers: Soziale Anpassung gegen Recht auf persönliche Lebensgestaltung, Fremdbestimmung gegen Selbstbestimmung, soziale Konformität gegen Freiheit.

Untersuchungsergebnisse aus neuerer Zeit bestätigen, dass die unterschiedlichen Rollenerwartungen aus den verschiedenen sozialen Systemen für den Lehrer kaum mehr vereinbar sind, er kann ihnen nur schwer konfliktlos entsprechen. Zur faktischen Belastung gesellt sich die innere Belastung durch die Schwierigkeit, sich eine Normen- und Wertkonsistenz zu erarbeiten, sich zu einer «pädagogischen Selbstrolle» (Mollenhauer) durchzuringen. Lehrer zeigen denn auch – im Vergleich zu anderen Berufsgruppen – eine erhöhte Anfälligkeit für neuro-vegetative Störungen (Biener). Je nach der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers setzt er sich in Distanz zu den Erwartungen der ausserschulischen Systeme, er zieht sich zurück auf seinen Auftrag des Lehrens, verliert den interaktionalen Kontakt mit der Aussenwelt und wird isoliert. Oder er versucht, möglichst vielen Erwartungen gerecht zu werden, macht überall mit und vernachlässigt infolge Überlastung seine Schule. Es gehört zur Persönlichkeitsreife und zur Rollenidentität, einen verantwortbaren Mittelweg zwischen den divergierenden Erwartungen der sozialen Bezugsysteme und dem unmittelbaren pädagogischen Auftrag zu finden. Kann ihm dabei die Lehrerbildung helfen?

3.3. Der Lehrer als aktiver Mitgestalter in den sozialen Systemen

Rollenverhalten ist ein interaktionales Verhalten, in dem beide Partner oder Partnergruppen sich gegenseitig beeinflussen.

These 3: Der Lehrer ist nicht nur «Objekt» divergierender Erwartungen, er handelt als Rollenpartner aktiv in den sozialen Systemen.

Einsatz und Grad der Aktivität des Lehrers erwachsen aus seinem Selbstbild. Es beinhaltet das eigene Rollenverständnis, das aus der Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Fremdbilder einerseits und den eigenen Überzeugungen und Auffasungen andererseits entsteht und das, zwar dynamisch und verwundbar, allmählich zu einem überdauernden Verhaltenskonnex sich entwickelt.

Empirische Untersuchungen über das Selbstbild beschränken sich häufig auf die Einstellung des Lehrers zum Unterricht und zum Kind. Der Zusammenhang zwischen den Einstellungen zu den verschiedenen Rollenaufgaben und Persönlichkeitsmerkmalen ist nachgewiesen.⁸

Aus dem Selbstkonzept setzt der Lehrer als aktiver Mitgestalter Erwartungen an die verschiedenen sozialen Systeme. In seiner *Schulstube* steht er eindeutig im Zentrum. Er regt Lernprozesse an, steuert und evaluiert sie, er regelt das soziale Verhalten der Schüler. Mit den Lehrinhalten und mit seinem Führungsstil prägt er die junge Generation für ihr späteres Leben. Damit kommt seiner Aktivität ein Multiplikationseffekt zu.⁹ Darum wird er bei abweichen- dem Verhalten besonders sorgfältig kontrolliert.

Erwartungen an Kollegen und Abwart

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen ist vorhanden. Der Einzelne stellt an seine Kollegen die gleichen Erwartungen, welche sie auch an ihn richten: Solidarität, weitgehende Nicht-Einmischung in den eigenen Unterricht, Hilfeleistung in Konflikten mit Behörden und Eltern. Die Mehrzahl der Lehrer bezeichnet das Verhältnis zu den Kollegen als befriedigend bis gut.

Vom Abwart wird eine gewisse Grosszügigkeit und Dynamik gegenüber den besonderen Bedürfnissen erwartet.

Erwartungen an das Schulsystem

Die Erwartungen des Lehrers an die *Eltern* betreffen das Verständnis für seine Lehr- und Erziehungstätigkeit, ebenso die Bereitschaft zur Mitarbeit. Unterschiedlich wird diese Arbeit aktiv vollzogen in Elternabenden, in brieflichem und schriftlichem Informationsaustausch, in der Freigabe eines Mitsprache- und Mitbestimmungsrechts an die Eltern. Die Art und Weise, wie der Lehrer die Mitarbeit der Eltern fördert oder ihr ausweicht, hängt nicht nur von seinen pädagogischen Auffassungen ab, sondern auch von positiven oder negativen Erfahrungen und von der Einstellung zu diesem Problem im Lehrerzimmer. Von den *Behörden* erwartet der Lehrer Gerechtigkeit in der Beurteilung seiner Arbeit, Mitsprache und Mitbestimmung in allen Fragen, welche seinen Lehrbetrieb und dessen Organisation mittelbar und unmittelbar betreffen (Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichtszeit, Pflichtstundenzahl, Bewilligung von Nebenbeschäftigung), und einen Freiheitsraum in der inhaltlichen und vor allem in der methodischen Gestaltung seines Unterrichts und in seinem Erziehungsstil, Anerkennung seiner meist freiwilligen Mitarbeit in Kommissionen. Vom *Schulpsychologen* erhofft er sich Hilfe, nicht nur in der Selektion, sondern in der Betreuung schwieriger Schüler; Verständnis dafür, dass der Schüler sich im Kontext der Schule oft anders verhält als in der Laborsituation der Untersuchung. – Viele Lehrer lehnen in einer nicht immer leicht verständlichen Theoriefeindlichkeit die Mitarbeit an *erziehungswissenschaftlichen Forschun-*

gen ab; wenn nicht, dann erhoffen sie eine Klärung ihrer brennendsten Probleme und besonders eine verständliche Sprache. – Die Wahrung der Rechte, Vermehrung von Mitbestimmung und Mitsprache, Vertretung der ökonomischen Ansprüche sind die primären Erwartungen an die *Lehrerverbände*. Für die aktive Mitarbeit in den Lehrerverbänden sind nicht alle Lehrer bereit.

Erwartungen an den Staat

Für erziehungsbezogene Aufgaben stellen sich viele Lehrer zur Verfügung. Andere wenden sich im Sinne der Psychohygiene absichtlich Aktivitäten in nicht berufsbezogenen Verbänden zu. Bei Junglehrern ist die Bereitschaft zum ausserschulischen Engagement geringer als bei älteren Kollegen. Die Erwartungen der Lehrer an die *legislativen* und *exeektiven Behörden* in Bund, Kanton und Gemeinden scheinen weniger berufsspezifisch zu sein als umgekehrt, ausgenommen in den Erwartungen in bezug auf die Bemühungen um das Schulsystem. Viele Lehrer neigen zur Auffassung, dass der Staat zuwenig Interesse für Schule und Bildung zeige und dass Entscheidungen im Bildungssektor, vor allem in der Rezession mehr von politischen und wirtschaftlichen Argumenten als von pädagogischen Argumenten her gefällt werden. Umgekehrt erwarten Lehrer eine dynamische und grosszügige Interpretation des Loyalitätsanspruches an den Staat.

Erwartungen an die Gesellschaft

Wir sprachen von der Stigmatisierung und Etikettierung des Lehrers auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensmuster hin. Hier erwartet der Lehrer einen Abbau der Lehrerstereotype, einen Abbau der sozialen Kontrolle in seinen ausserschulischen Aktivitäten und vor allem die Gewährung jenes Freiheitsraumes in seiner persönlichen Lebensgestaltung, der im Rahmen der gesetzlichen und gesellschaftlichen Bedingungen jedem anderen Bürger auch zugestanden wird. Im Vergleich zu früheren Jahrzehnten ist dieser Freiheitsraum zweifellos grösser geworden. Die jungen Lehrer haben – so scheint es – eher den Mut als die älteren, diesen Freiheitsraum voll auszunützen und wenn nötig zu überschreiten. Das Stereotyp «Lehrer» besteht aber immer noch.

4. Ausblick auf die Lehrerbildung

Die deskriptive Darstellung der sozialen Bezugsysteme, der unterschiedlichen Erwartungen, der Konfliktanfälligkeit und der Notwendigkeit zu aktiver Mitbestimmung ermöglicht einige Folgerungen für die Lehrerbildung.

These 4: In der Lehrerbildung ist nicht nur eine fachliche, eine didaktische und eine psychologische Kompetenz zu entwickeln, sondern auch eine politisch-gesellschaftliche.

Unter Kompetenz verstehen wir die Befähigung, definierte Situationen zu bewältigen. Gesellschaftlich-politische Kompetenz umfasst die Befähigung des Lehrers, zu den ausserschulischen Rollenerwartungen Stellung zu beziehen und in den verschiedenen sozialen Bezugssystemen aus der Gewissensdimension verantwortlich zu handeln.

Unter Ausschaltung der komplexen Probleme der Deduktion, der Operationalisierung und der Überführung in mögliche Lernziele und Handlungsregulationen formulieren wir auf relativ hoher Abstraktionsebene einige Anforderungen an die Lehrerbildung. Wir schalten auch die Frage aus, ob die Arbeit an einer politisch-gesellschaftlichen Kompetenz des Lehrers Aufgabe eines besonderen Faches, z. B. der pädagogischen Soziologie, der Schultheorie oder Auftrag einer Grundhaltung des gesamten Unterrichts ist. Aus dem unseren Darlegungen unterstellten Rollenkonzept ergeben sich etwa folgende Anforderungen:

4.1. Anforderungen an die Lehrerbildung in bezug auf den Lehrer als «Objekt» unterschiedlicher Erwartungen

Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge

- Verstehen der historischen Dimension der sozialen Bezugssysteme und der geschichtlichen Veränderungen der Lehrer-Rolle; Erfahren, dass Lehrer-Rollen verändert werden und verändert werden können.
- Bewusstmachen der gesellschaftlichen Prozesse, Verstehen ihrer Macht- und Manipulationsmechanismen, ihrer Legitimation und ihrer Einwirkung auf die Schule.

Rollenreflexion

- Entwickeln einer verantwortbaren Loyalität gegenüber dem Schulsystem und dem Staat durch Reflexionen über die notwendige Rollenanpassung.
- Selbsttäuschungen in den eigenen Rollenerwartungen erkennen.
- Einüben der sozialen Fremd- und Selbstwahrnehmung, nicht nur im Schulbereich, sondern auch in ausserschulischen Bezugssystemen.
- In der Hier-und-Jetzt-Situation den Rollendruck erfassen, interpretieren und ihn mit dem Selbstkonzept konfrontieren.
- Befähigung, Fremd- und Selbsterwartungen zu «entemotionalisieren» und zu sachlichen.
- Einstellung entwickeln, dass der Lehrer primär «Anwalt des Kindes» (Jean Paul) ist und nicht Anwalt einer Institution.

Rollendifferenz

- Befähigung zur gelegentlichen Vernachlässigung bzw. selektiven Berücksichtigung der Rollenerwartungen aus den sozialen Systemen; z. B. Verweigerung der Loyalität und der Solidarität gegenüber dem Erwartungsdruck des Lehrerzimmers, der Eltern, des Schulsystems und des Staates.

- Abschätzen der Konsequenzen aus der Verweigerung der Rollenerwartungen und Befähigung zu verantwortbaren Entscheidungen.

4.2. Anforderungen an die Lehrerbildung in bezug auf den Lehrer als aktiver Mitgestalter der sozialen Bezugssysteme

Hier geht es darum, Handlungsmuster aufzubauen, die den Lehrer befähigen, auch in den ausserschulischen Bezugssystemen aktiv und verantwortbar mitzuarbeiten.

- Initiative zur Mitarbeit mit den Kollegen, den Eltern, den Behörden entwickeln.
 - Eine Ambiguitätstoleranz aufbauen, die den Lehrer befähigt, trotz widersprüchlicher Erwartungen, trotz vorübergehendem Verzicht auf Selbstbedürfnisse die Kooperation in den sozialen Systemen nicht abzubrechen.
 - Ausnützen der «Schlupflöcher der Freiheit» (Saner).
 - Erlernen von Kommunikation und Interaktion durch Spielregeln der Gesprächsführung, durch Konflikt- und Problemlösetechniken, durch Rollenspiele, Sozialpraktika usw.
 - Übertragen des Lehrer-Verhaltenstrainings auch auf Aktivitäten außerhalb des Klassenraumes.
 - Aufbau einer Verhaltenssicherheit und Abbau von Angst in der Kommunikation mit anderen Bezugspersonen.
 - Finden eines vernünftigen Mittelweges zwischen ausserschulischem Engagement, genügender Erholung und schulischem Engagement.
- Der Aufbau einer politisch-gesellschaftlichen Kompetenz ist zwar weitgehend eine Funktion der Persönlichkeit und der Erfahrungen. Sie ist aber gradweise auch lernbar und damit auch lehrbar. Die Diskussion über Lehrerbildung darf sich daher nicht beschränken auf Fragen des Verhältnisses zwischen erziehungswissenschaftlich-theoretischer Ausbildung einerseits und praktischer Ausbildung andererseits. Der Lehrer steht in differenzierter Verflechtung mit vielen sozialen Bezugssystemen. Diese Verflechtungen und ihre Auswirkungen, die Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung müssen Gegenstand der Reflexionen über die Lehrerbildung sein.

5. Anmerkungen

- 1 Das Bezugssystem der Schulkasse ist Gegenstand anderer Beiträge dieses Bandes.
- 2 Siehe dazu den Beitrag von W. Kramp.
- 3 Wir sind uns bewusst, dass mit der Entscheidung zu einem Rollenkonzept nur ein Aspekt unseres Problems angesprochen wird. Insbesondere fehlt im Rollenkonzept die Dimension der zwischenmenschlichen Begegnungsstruktur, etwa in der Freundschaft, in der Kameradschaft, in der gegenseitigen Hilfsbereitschaft, die in einer philosophisch-anthropologischen Betrachtung diskutiert werden müsste.
- 4 Siehe dazu Betzen K., Nipkow K. E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.
– Diener J.: Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers. Bern und Stuttgart

1976. – Saner H.: Zwischen Politik und Ghetto. Basel 1977. Tuggener H.: Der Lehrer. Zürich 1962.
- 5 Wir beziehen uns in den angeführten empirischen Ergebnissen vorwiegend auf die Untersuchungen von BIVO I und II; siehe Literaturverzeichnis.
- 6 Lehrer wurden als Dienstverweigerer verurteilt; die Zugehörigkeit zu einer politischen Gruppe verhinderte die Einstellung als vollamtlicher Lehrer; Nichtwiederwahl als Verweser wegen Klassenlektüre, die von einem Teil der Bevölkerung als unpassend und anstössig empfunden wurde.
- 7 Siehe Einleitung zu diesem Artikel.
- 8 Tanner H. et al.: BIVO II.
- 9 Saner H.: Zwischen Politik und Ghetto. Basel 1977, S. 12.

6. Literaturverzeichnis

- Aegger K.: Innovation in sozialen Systemen. Bern und Stuttgart 1976.
- Baier H.: Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen der Volksschullehrer. Karlsruhe 1972.
- Beckmann H. K.: Unterrichten und Beurteilen im Beruf. In: Klafki W.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1970/I, 215–236.
- Betzen K./Nipkow K. E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.
- Combe A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1971.
- Diener J.: Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers. Bern und Stuttgart 1976.
- Fend H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.
- Gehrig H./Geppert M.: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Basel 1975.
- Gehrig H./Tanner H. (Hrsg.): Problemsituationen im Berufsfeld des Lehrers. Zürich 1975.
- Gloor A.: Lehrer in ihren Beziehungen zu Eltern. In: Schweizer Schule 1976/19.
- Doering K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1970.
- Groothoff H. H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972.
- Hubler P./Moser H./Nezel I./Tanner H.: Fragen, Probleme und Vorschläge zur Revision der Lehrerbildung im Kt. Zürich. Zürich 1976.
- Heider F.: The psychology of interpersonal relations. New York 1958.
- Imhof B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Zug 1961.
- Isenegger U. et al.: Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Basel 1975.
- Isenegger U.: Schule und Schulsystem. München 1977.
- Jenzer K.: Erziehungsiede und Schulwirklichkeit. Bern 1975.
- Krappmann K.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- Kramp W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Lattmann U.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich 1975.
- Mollenhauer K.: Erziehung und Emanzipation. München 1971⁵.
- Müller F. et al.: Lehrerbildung von morgen. Hitzkirch 1975.
- Roth H./Blumenthal A. (Hrsg.): Freiheit und Zwang der Lehrerrolle. Hannover 1975.
- Roth P./Schellhammer E.: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Basel 1974.
- Saner H.: Zwischen Politik und Ghetto. Basel 1977.
- Schmitt G.: Beruf und Rolle des Lehrers. Ravensburg 1973.
- Tanner H./Hofacher K./Hutter P.: Veränderungen berufsbezogener Einstellungen während Lehrerausbildung und Berufseinübung. BIVO-Projekt II, Zürich 1976.
- Tuggener H.: Der Lehrer. Zürich 1962.
- Wanzenried P.: Die Beratung der Junglehrer. Zürich 1973.
- Watzlawik P. et al.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969.

- Widmer K.: Kompetenzprobleme des Sportlehrers. In: Nieremann, E.: Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit. Salzburg 1976.
- Widmer K.: Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft. Stuttgart/Schorndorf 1974.
- Widmer K.: Bildungsplan und Schulreform zwischen Euphorie und Resignation. In: Widmer, K. (Hrsg.): Bildungsplan und Schulreform. Zürcher Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frauenfeld 1977.

Traugott Weisskopf

Qualifikationen der Lehrerbildner

1. Darstellung des «Berner Modells» eines Qualifikationsversuches für zukünftige Lehrerbildner (LSEB)
2. Ehemalige und Absolventen des 3. und 4. Studienjahres nehmen zu dieser Ausbildungsform kritische Stellung
 - 2.1. Was wird im Studiengang als zentral, als bedeutsam eingestuft?
 - 2.2. Was wird als peripher oder gar überflüssig empfunden?
 - 2.3. Was wird als Erschwernis in der Ausbildung empfunden?
 - 2.4. Aufbau und Dauer des Studienganges
 - 2.5. Kursgrösse
 - 2.6. Verbesserungsvorschläge, Wünsche, Postulate
 - 2.7. Vorschläge
3. Qualifikationen der Lehrerbildner
 - 3.1. Die wissenschaftlichen Qualifikationen
 - 3.2. Die didaktischen Qualifikationen
 - 3.3. Die gesellschafts-politische Qualifikation
 - 3.4. Pädagogisch-personale Qualifikation
4. Anhang: Fragebogen

1. Darstellung des «Berner Modells» eines Qualifikationsversuches für zukünftige Lehrerbildner (LSEB)

Wer an einer Universität lehrt und forscht, wird sich – so hoffe ich – auch die Frage stellen, auf welche Berufe er seine Studentinnen und Studenten vorbereitet. Bei den Medizinern, bei den Juristen, Theologen und auch bei andern scheint es offensichtlich zu sein. Was will aber jemand als Beruf ergreifen, der in seinem Studium Pädagogik als Hauptfach wählt? Von dieser Überlegung liess sich mein Kollege, Prof. H. Aebli, leiten, als er 1970 den neugeschaffenen Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie am Pädagogischen Seminar der Universität Bern übernahm. Schon im Wintersemester 1971/72 konnte er ein klar strukturiertes Studienangebot unterbreiten, das sich vorwiegend an den Ausbildungsbedürfnissen zukünftiger Seminarlehrer, Dozenten an Lehramtschulen der Universitäten und wissenschaftlicher Mitarbeiter von Erziehungsdirektionen ausrichtet. Im Vordergrund stand und steht die Heranbildung von «Lehrern der Lehrer» für die zentralen erziehungswissenschaftlichen Fächer, also für Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. «In

zweiter Linie ist an die Ausbildung von verantwortlichen Leitern von Organisationen der Erwachsenenbildung sowie an qualifizierte Fachleute gedacht, die sich in den Verlagen mit der Entwicklung von Lehrmitteln und Lehrsystemen befassen und die im Dienste der Massenmedien (Radio, Fernsehen) Erziehungsfragen bearbeiten und didaktische Probleme lösen» (Studienplan Herbst 74).

Bis heute sind von fünf möglichen Studienschwerpunkten – man darf mit gleichem Recht von Schwerpunkten der Qualifikation sprechen – vier realisiert. Das bedeutet konkret: Der Student kann bis jetzt vier verschiedene Möglichkeiten in seinem Pädagogikstudium wählen:

- a) Lehrer für Pädagogik und Psychologie
- b) Lehrer für Psychologie und Pädagogik
- c) Lehrer für Allgemeine Didaktik
- d) Lehrer für Fachdidaktik

Der Studiengang zum Bildungssachverständigen, der in Zusammenarbeit mit der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät erfolgen muss, wird gegenwärtig in den Einzelheiten projektiert. Im Rahmen unseres Themas können wir diese Qualifikationsmöglichkeit ausklammern, obschon sie in der heutigen bildungspolitischen Situation von grosser Bedeutung ist und sicher noch grössere Bedeutung erlangen wird.

Wir beschränken uns demnach auf die Darstellung der Ausbildungsgänge für «Pädagogen», «Psychologen» und «Didaktiker». Das sind jene drei geläufigen Abkürzungen für die insgesamt vier angebotenen und gegenwärtig wählbaren Qualifikationsmöglichkeiten, wobei sich der «Pädagoge» für den Schwerpunkt in Systematischer und Historischer Pädagogik, der «Psychologe» für denjenigen in Pädagogischer Psychologie und der «Didaktiker» für den Schwerpunkt in Allgemeiner oder in Fachdidaktik entschieden hat. Wohl zu bemerken aber ist – darin besteht die Eigenheit des bernischen Pädagogikstudiums –, dass auch der «Pädagoge» einen, wenn auch reduzierten, Anteil an Pädagogischer Psychologie zu bewältigen hat und umgekehrt der «Psychologe» einen Anteil an Systematischer und Historischer Pädagogik. Der «Didaktiker» nimmt eine Mittelstellung ein; er wählt aus beiden Teilgebieten der Pädagogik ein Minimum an Semesterstunden aus, kann aber dennoch seinen InteressenSchwerpunkt mehr auf die pädagogische oder mehr auf die psychologische Seite legen. Ich hebe hervor: für alle vier Qualifikationsmöglichkeiten ist *Pädagogik Hauptfach*, das sich in die beiden Teilgebiete Systematische und Historische Pädagogik und Pädagogische Psychologie aufgliedert. Der ganze Studiengang umfasst neben dem Hauptfach Pädagogik noch ein *Nebenfach*, das je nach dem gewählten Schwerpunkt verschieden ist, für «Pädagogen» ist Philosophie, für den «Psychologen» ist Psychologie obligatorisches Nebenfach.

Sehr gross ist hingegen die Auswahl für den Allgemein-Didaktiker und den Fachdidaktiker. Für beide ist verständlicherweise ein Schulfach vorgeschrieben, und zwar aus dem Kreis der für das Höhere Lehramt zugelassenen Zen-

tralfächer bzw. Haupt- und Nebenfächer. Hierzu kommen für den Allgemeinen Didaktiker noch Kunstgeschichte und Musikwissenschaft. Im übrigen verweise ich für die Einzelheiten auf die Verordnung.

Dieser skizzierte Studiengang umfasst also nur das Hauptfach Pädagogik und *ein* Nebenfach; er schliesst mit einem Staatsexamen ab, also nicht mit einem universitären Examen im eigentlichen Sinne des Wortes. Hingegen besteht ohne weiteres die Möglichkeit, durch das Studium eines zweiten *Nebenfaches* ein Lizentiatsexamen abzulegen. Die bereits geprüften Fächer werden angerechnet und vollwertig übertragen. Ein Lizentiatsexamen berechtigt den Absolventen des Ausbildungsganges für Lehrer und Sachverständige der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (LSEB) ohne zusätzliche Schwierigkeiten zum Abschluss mit Doktorat.

Diese Möglichkeit ist insofern wichtig, da die ganze Ausbildung zum «Seminarlehrer» von der Voraussetzung ausgeht, dass die Bewerber eine Institution der Lehrerbildung durchlaufen haben, also ein Diplom für den Unterricht auf der Primar-, der Sekundar- oder der Gymnasialstufe besitzen. Außerdem gilt für alle die Bedingung, dass sie *mindestens zwei Jahre* erfolgreich unterrichtet haben. Diese Bestimmungen sind vor allem für die Bewerber aus Mittelschulseminarien laufbahnentscheidend – sie machen ca. 70% der Studenten aus –, ermöglicht es ihnen doch dieser Ausbildungsgang, dass sie ohne Eintrittsprüfung immatrikuliert werden können und – wenn sie dieses Ziel anstreben wollen – zum Lizentiat und Doktorat gelangen.

Dieses Entgegenkommen von Seiten der philosophisch-historischen Fakultät und der übrigen Universitätsorgane war nur dadurch zu erreichen, dass ein straff durchstrukturierter Studiengang die Qualität der Ausbildung und damit auch der Teilnehmer garantiert. Das Studium ist auf vier Jahre angelegt und umfasst allein im Hauptfach 84–86 Semesterwochenstunden. Dazu kommen noch 25–30 Semesterwochenstunden für das geforderte Nebenfach, was insgesamt eine recht hohe Belastung ergibt. Der Studienplan für das Hauptfach Pädagogik ergibt zusammengefasst folgendes Bild:

Obligatorische Lehrveranstaltungen	Studienjahr	Pädagogiken	Psychologen	Didaktiker	
Vorlesungen in Systematischer u. Historischer Pädagogik		16	8	mind. 8***	*** Nämlich die obligatorische Vorlesungen, Summe = 24
Vorlesungen in Pädagogischer Psychologie		8 8	16 16	mind. 8***	
Seminare in Systematischer und Historischer Pädagogik	1. 2. 3. 4.	2 + 2 + 2 2	2 + 2 + 2 + 2 +	2 + 2, 2* +	* Spr. Did.
Seminare in Pädagogischer Psychologie	1. 2. 3. 4.	2 + 2 + 2 + 2 +	2 + 2 + 2** 2**	2 + 2* +	entweder/ oder * Math. Did.
Statistik und Methodenlehre	1. 2.	(4) (4)	(4) (4)	(4) (4)	
Einführungsprojekt	1.	8 +	8 +	8 +	
Forschungspraktikum	2.	8 +	8 +	8 +	
Diplomarbeit im Schwerpunkt	3. (4.)	(16) +	(16) +	(16) +	
Lehrprojekt	4. oder 5.	(4) +	(4) +	(4) +	
Didaktischer Kurs Wi'sem.: Übungsschule So'sem.: Seminar	2. oder 3.	— — 4 +	— 4 +	4 + 4 +	(Unterr-einh.) (Lekt'präp.)
Total		84	84	86	

Die Zahlen bedeuten Semesterwochenstunden oder, wenn in Klammern gesetzt, deren Äquivalente.

Das Zeichen «+» bedeutet, dass die Abfassung einer Semesterarbeit, eines Berichtes oder einer Hausarbeit obligatorisch ist.

** Eines dieser Seminare betrifft die Didaktik der Mathematik.

Aus dieser Aufstellung geht hervor, dass neben den für eine Hochschule üblichen Veranstaltungen eine ganze Reihe anderer Ausbildungsformen angeboten werden, die für die Qualifikation eines zukünftigen Lehrerbildners beachtenswert sind.

Ich erwähne das *Einführungsprojekt*, das sich vierstündig über das erste Studienjahr erstreckt. Es dient vor allem dazu, die Studenten in die Probleme der empirischen Forschung einzuführen, und gibt gleichzeitig Gelegenheit, die ei-

genen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis einzusetzen und kritisch zu überdenken. Zum Einführungsprojekt gehört immer die Beobachtung und Betreuung eines *einzelnen Schülers*, in der Regel eines fremdsprachigen (Nachhilfeunterricht, Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Lehrer). Die Studenten untersuchen die soziale Stellung des Kindes innerhalb der Schulklasse, ebenso seine spezifischen Schulprobleme und ergründen Ursachen. In Kleingruppen zu *vier* Studenten, durch einen Assistenten geführt, werden die Ergebnisse ausgewertet und gleichzeitig einfache und komplexere psychologische Probleme durchgesprochen. (Beispiele: Schulleistung, der «schlechte» Schüler, Faktoren der Motivation, Möglichkeiten und Bedeutung der Interaktion, Lehrerbild und Lehrerrolle, Pygmalioneffekt, Verstärkungseffekt). Eine zweite, recht erfolgreiche Möglichkeit für den Erwerb von Qualifikationen ist durch das *Forschungspraktikum* gegeben, das im zweiten Studienjahr stattfindet und fast ausschließlich im Zusammenhang mit laufenden Forschungsarbeiten der Abteilungen steht. Die Studenten werden, je nach Projekt in kleineren Gruppen oder jahrgangswise durch einen Assistenten oder Oberassistenten (meistens sind es Doktoranden oder gar Habilitanden) in deren Forschungsarbeit eingeführt und mit grösseren oder kleineren Aufträgen betraut. Ziel dieser Arbeit ist es, einen Einblick in die Methodologie zu gewähren und einen Ausschnitt aus einem Forschungsfeld durch eigene Mitwirkung theoretisch und praktisch kennenzulernen (Beispiele aus den letzten Jahren: Anwendungsprobleme [Transfer] aus dem Geographieunterricht auf Grund von zwei verschiedenen didaktischen Darbietungsformen; Mitwirkung an Versuchen über multimediale Repräsentationen: den Studenten wurden geometrische Aufgaben und Kopfrechnungen mittlerer Schwierigkeit auditiv dargeboten, die einmal ungestört und einmal unter Einwirkung verschiedener Distraktoren gelöst werden mussten. Die Hypothesen waren, dass verschiedene Aufgabentypen bei verschiedenen Versuchspersonen Repräsentationsprozesse in verschiedenen Medien auslösen und dass überdies die vier verschiedenen Distraktoren andere Rechnungszeiten und andere Fehlerzahlen bewirken werden. – Ein letztes Beispiel: Zwei verschieden gestaltete Lehrbuchtexte mit dem gleichen Inhalt werden daraufhin untersucht, welche Variablen sich von der Textgestaltung, vom Lerntyp, von der Speicherfähigkeit, von der Lernsituation her ergeben können).

Die dritte spezifische Vorbereitung des Lehrerbildners besteht im sogenannten *Lehrprojekt*. Die Studenten erarbeiten sich teils unter Anleitung, weitgehend aber selbstständig die Literatur für ein Thema, das in der Lehrerbildung oder Lehrerfortbildung eingebaut werden kann. Nächstes Ziel ist es, das Sammelerreferat didaktisch in eine Unterrichtseinheit von 24 Std. umzuformen und selbstständig, teils unter Aufsicht eines Mentors und des Ausbildungsleiters praktisch durchzuführen. Auch andere Teile des Studienplanes stehen in einem direkten Bezug zur angestrebten Qualifikation als Lehrerbildner. Ich denke nicht zuletzt an die gewichtige *Diplomarbeit* (Themenbeispiele: Der

Aufbau semantischer Netze bei Vorschulkindern durch Lernprozesse im Alltag – Denkleistungen in der Mundart und in der Hochsprache bei zehnjährigen Schülern – Problemlösen in kognitionspsychologischer Sicht – Begriff und Bedeutung der Handlung in der Psychologie Jean Piagets – Lernen im Geographieunterricht, der Lernprozess in kognitionspsychologischer Sicht und Wagenscheins Prinzip des genetischen Lernens – Die Entwicklung der Einstellung zu christlichen Werten) und an den *Didaktischen Kurs*, der für Didaktiker noch in einer Übungsschule (Primarstufe), für die übrigen in einer zukünftigen Wirkungsstätte stattfindet (Lehrerbildungsinstitution) und in der Vorbereitung und Durchführung von Lektionen für den Pädagogik- und Psychologieunterricht besteht.

Die straffe Strukturierung des Studienganges ist offensichtlich. Sie wird noch dadurch unterstrichen, dass die Studenten am Ende jedes Studienjahres eine schriftliche und mündliche Zwischenprüfung abzulegen haben. Nur wer die geforderten Leistungen (Besuch von Veranstaltungen, Verfassen von Seminararbeiten) in den vorangehenden Semestern erbracht hat, wird zu den Prüfungen zugelassen. Der vielleicht allzu schulmässig anmutende Aufbau hat den grossen Vorteil, dass die Studenten in verhältnismässig kurzer Zeit ein beachtliches Pensum zu absolvieren imstande sind und sich dadurch eine *persönliche Qualifikation* erwerben, die für den Lehrerbildner ganz entscheidend ist: sie lernen zielbewusst arbeiten, ihre Zeit einzuteilen und auch in schwierigen Situationen durchzuhalten. Der persönliche Formungsprozess wird noch dadurch unterstützt, dass die durch Prof. Aeblis vertretene kognitive Struktur- und Aufbauteorie auf dem Hintergrund von Piagets anspruchsvoller Erkenntnistheorie recht hohe intellektuelle Anforderungen stellt. Es ist deshalb nur verständlich, wenn auch in mancher Hinsicht höchst bedauerlich, dass wir eine verhältnismässig hohe Ausfallquote zu verzeichnen haben: Ungefähr die Hälfte der Eintretenden, die an und für sich schon eine Auswahl darstellen, erreichen das Ziel und fast alle nur mit einer Erstreckung von vier auf fünf Jahre.

2. Ehemalige und Absolventen des 3. und 4. Studienjahres nehmen zu dieser Ausbildungsform kritisch Stellung

Vorauszuschicken ist, dass die Zahl der bisherigen Absolventen relativ klein ist, nämlich nur zwanzig beträgt. Dazu kommen insgesamt achtzehn Teilnehmer des 3. und 4. Studienjahres. Auf unsere Umfrage antworteten etwas mehr als 60%. Die ausgesprochen individuell gefärbten Rückmeldungen enthalten viel Bedenkenswertes in bezug auf die Verbesserung von Inhalt und didaktischer Gestaltung des Studienganges bei aller Anerkennung des vermittelten Hauptgerüstes. Eine Auswertung bis in die Einzelheiten wird Aufgabe der beiden Abteilungen sein, die das Hauptfach Pädagogik vertreten. Ich greife

an dieser Stelle jene Kritiken und Vorschläge heraus, die sich besonders auf weiterführende und bessere Qualifikationsmöglichkeiten als Lehrerbildner beziehen. Aus Zeitgründen fasse ich die Antworten in vielen Teilen zusammen und gruppieren sie in der Regel nach zwei Kategorien: Gruppe A: Antworten von ehemaligen Studenten, die ihre Ausbildung vollständig oder grösstenteils abgeschlossen haben; Gruppe B: Antworten von Studenten des 3. und 4. Studienjahrs.

Die Unterschiede sind zwar recht gering und – was ich als sehr erfreulich empfinde – von den gegenwärtig noch in Ausbildung Begriffenen eher kritischer als von den Ehemaligen. Damit der Gesamteindruck der Rückmeldungen konziser wird, unterstelle ich einzelne Fragen einem einzigen Aspekt.

2.1 Was wird im Studiengang als zentral, als bedeutsam eingestuft?

«Eigentlich alles! Die Frage ist, was für zentrale Inhalte nicht zur Sprache kommen.» So formuliert es ein Ehemaliger. Viele heben die Bedeutung des Einführungsprojektes und des Forschungspraktikums hervor, weil diese den Bezug zur Praxis vermitteln, am stärksten zum Lernen motivieren und eine optimale Arbeit in Gruppen ermöglichen. Auffallend ist, dass sämtliche Veranstaltungen in irgendeiner Weise als bedeutsam erwähnt werden, manchmal mit unterschiedlicher Rangfolge. In recht hohem Kurs stehen auch die Vorlesungen, die als Orientierungshilfen geschätzt und in höheren Semestern noch als fruchtbarer eingestuft werden. Zentral sind auch jene Übungen, «die realen Kontakt mit der Primarschule ermöglichen». «Inoffizielle Ausbildungsteile wie Stellvertretungen an einem Seminar, an Primar- und Sekundarschulen (Konfrontation mit dem Theorie-Praxis-Problem!)» werden ebenfalls sehr geschätzt.

Die Antworten der Gruppe B betonen ebenfalls die Projektarbeiten und die Vorlesungen, weil sie den Aufbau des theoretischen Wissens ermöglichen. «Vorlesungen, die einen pädagogischen Rahmen abgeben, werden mir zunehmend wichtig.» Besonders erwähnt werden mehrfach die Didaktikkurse in Verbindung mit der Vorlesung über Didaktik. Jene Hinweise sind ernst zu nehmen, die alle Veranstaltungen als zentral und bedeutsam bezeichnen, die man mitgestalten kann. «Handwerkliche Ausbildung» und «Wissenschaftliches Arbeiten und Denken erwerben, unabhängig von der späteren Funktion» werden in den Vordergrund gestellt.

2.2. Was wird als peripher oder gar überflüssig empfunden?

Von einigen wird betont, dass es keine peripheren Fachgebiete gäbe, andere erwähnen die Geschichte der älteren Pädagogik oder gar «fast die ganze historische Pädagogik», die wegzulassen wäre. Der eine möchte auf die «Kognitionspsychologie», der andere auf die «Netztheorie in jenen Teilen, in denen sie zur Psychologie der Begriffsbildung nichts mehr beiträgt», verzichten, der

eine auf das Sammelreferat für das Lehrprojekt, der andere auf die «Statistik als notwendiges Übel».

Reichlich differenzierter und auch pointierter sind die Reaktionen der Gruppe B. «Peripher finde ich nichts, aber das Zentrale ist zu zentral.» – «Wie kann man wissen, was man später auch noch an Wissen brauchen kann?» Oder es heisst kurzerhand: «nicht zu beantworten». Vielsagend finde ich die Bemerkungen eines Studenten, dass innerhalb der Studienzeit plötzlich Gewichtsverlagerungen auftreten können, die vieles an erworbenem Wissen und Können neu ordnen. Weiter werden als peripher eingestuft: «die Pädagogik vor Comenius», die «Pädagogische Anthropologie», einzelne Vorlesungen und Seminare («auf Grund des gewählten Inhaltes»), ebenso die Statistik.

Dann aber lautet wieder ein Urteil: «jede Veranstaltung hat thematisch ihre Berechtigung als Element zu einer breiten Wissensbasis».

2.3. Was wird als Erschwernis in der Ausbildung empfunden?

Hier sprudeln die Aussagen recht spontan und unverfälscht. Ich wähle einige aus, um die Grundstimmung in den beiden Gruppen zu charakterisieren.

Gruppe A: «Die Atmosphäre... empfand ich oft als belastend», «starke Verschulung», «sehr geringe Möglichkeit, Veranstaltungen selber nach den eigenen Bedürfnissen auszuwählen», «keine philosophische Vorbildung», «Umstellung vom Schulehalten aufs Studium», «zu viele schriftliche Arbeiten, zu viele Zeitlimiten (vor allem für Studenten mit Lehrtätigkeit und Familie)», «Leistungsdruck und hohes Anforderungsniveau verursachten bei vielen Mitstudenten ein z. T. chronisches Unbehagen».

Gruppe B: «sehr grosser Leistungsdruck», «zu wenig Zeit für Nebenfach», «lange Praxiszeit zeigt sich als Erschwernis (Theorieferne)», «zunehmendes Gefühl, den harten Anforderungen des Studiums nicht gewachsen zu sein», «Vorlesungen besuchen müssen, die auf heterogenen Zuhörerkreis zugeschnitten waren», «an einen Studienplan gebunden sein, der wenig Freiheiten für eigene Interessen offen lässt», «mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Studenten, die durch ein hierarchieschaffendes Zwischenprüfungssystem mitbewirkt wurde», «Seminararbeiten in grosser Zahl schreiben zu müssen, die nicht einmal den Kommilitonen vorgetragen wurden», «Beschränkung auf zwei Professoren im Hauptfach», «zu starke Strukturierung, zu wenig persönliche Wahlmöglichkeiten, letztlich ist es *mein* Studium»).

2.4. Aufbau und Dauer des Studienganges

Auch bei diesen Antworten brechen die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen unvermittelt durch. Erfreulich scheint mir der hohe Grad der Distanzierungsfähigkeit zu sein und das individuell Erlebte und Erlittene in einen grösseren allgemeinen Zusammenhang hineinstellen zu können.

Der Aufbau wird fast durchwegs gelobt: «sehr guter Aufbau». Kleinere und grössere Retuschen wären angebracht: «starke Strukturierung in den beiden letzten Semestern lockern», «eine Prüfung weniger würde nicht schaden»,

«obligatorisches Nebenfach vor dem Hauptfach abschliessen als Bedingung», «im ganzen Aufbau den Kontakt zur Praxis noch stärker zur Geltung bringen».

Die Dauer scheint praktisch allen zu kurz: «erleben einer sehr grossen Stress-Situation», «acht Semester *für mich* zu kurz bemessen», «eindeutig zu kurz», «Dauer im Verhältnis zu den Anforderungen zu kurz».

Der Grundton in der Gruppe B ist durchaus ähnlich: Aufbau gut, «Aufbau durch Projekte sehr gut», «Auf-Bau in bezug auf die Vorlesungen fehlt», ergänzen mit den Vorlesungen für fortgeschrittene Studenten, «gut strukturiert, erleichtert Studium am Anfang», «Modifikationen im Aufbau wünschbar».

Auch in bezug auf die Dauer sind die Meinungen recht einheitlich, wenn auch mit interessanten persönlichen Nuancen: «bei gleichen Anforderungen um ein Jahr verlängern», «Dauer zu knapp, Konsolidierung des Wissens kaum mehr möglich», «das Geforderte kann für einen Didaktiker nicht in der vorgeschriebenen Zeit erbracht werden», «fünf Jahre finde ich etwas vernünftiger». «Ich finde es sinnvoll, dass dem Studenten die Möglichkeit gegeben wird, nach acht Semestern abschliessen zu können. Eine Studiendauer von mindestens fünf Jahren würde ich nicht begrüssen.»

2.5. Kursgrösse

Die Kursgrösse findet einhellig Zustimmung. Eine Zahl von 8–12 Studentinnen und Studenten wird als ideal bezeichnet, was eine gute Betreuung durch Assistenten und Professoren ermögliche, eine Zusammenarbeit und intensive Kontakt unter den Studenten, was sehr wertvoll sei, noch zulasse.

Zwei Überlegungen von Studenten möchte ich noch einbringen: Die Kursgrösse sei nicht entscheidend, sondern die Zahl der Teilnehmer bei den Veranstaltungen. Das bisher wertvollste Seminar mit 6 Teilnehmern bot Gelegenheit zur Diskussion und erlaubte, das «Geschehen im Seminar» zu beeinflussen. Ein anderer geht vom zurückgehenden Bedarf an Lehrerbildnern aus und postuliert verschiedene Abschlussmöglichkeiten: nach der 1. Zwischenprüfung (ein Jahr für die persönliche Weiterbildung) scheiden 5 von 15 Teilnehmern aus, nach der 2. Zwischenprüfung (Grundstudium) nochmals 5, die für die Lehrerfortbildung bereit stehen, die weiteren 5 würden das ganze Studium in 4–5 Jahren mit Staatsexamen abschliessen, davon kämen 1–2 zum Doktorat.

2.6. Verbesserungsvorschläge, Wünsche, Postulate

Die Fragen 7–9 – Verbesserungsvorschläge, Wünsche, Postulate – wurden in der Regel als Einheit aufgefasst, so dass ich an dieser Stelle auch versuche, die angemeldeten Ausbildungsbedürfnisse gesamthaft in den Vordergrund zu stellen. Sie sollen anzeigen, in welche Richtung eine Erhöhung der Qualifizierung aus der Sicht der Studenten zielt.

Die amtierenden und zukünftigen Lehrerbildner empfinden den grössten

Mangel ihrer Ausbildung im zu schwach dotierten Bereich der Sozialpsychologie, die theoretisch und praktisch auf die Schulsituation Bezug nehmen müsste. «Sozialpsychologie in der Anwendung hätte die kognitive Psychologie, die *einen* wichtigen Bestandteil des Unterrichtens darstellt, zu ergänzen.» Dazu gehörten auch Sozialpädagogik, Gruppenpädagogik, Gruppenführungskurse. Neben diesem manifesten Hauptwunsch sind es viele Einzelwünsche minderer und grösserer Bedeutung, Wünsche, die unverkennbar das Bedürfnis nach vermehrter Kompetenz ausdrücken: Medienkunde, didaktisch vermehrte Detailkenntnisse und praktische Übungen in der Didaktik, «Einführung in und Möglichkeit zur praktischen Erprobung von individuellen Methoden», engere Verbindung von Theorie und Praxis, intensive Zusammenarbeit mit Lehrerbildungsinstitutionen, «Einbezug von amtierenden Psychologen, Pädagogen und Didaktiklehrern, Erziehungsberatern, Unterrichtsforschern bei Projekten, Übungen, Seminarien».

Bei der Gruppe B stechen noch hervor: Didaktikkurse mit stärkerer curriculärer Ausrichtung, Curriculumtheorie einschliesslich Konzipieren von Unterrichtseinheiten, Kolloquien für Fortgeschrittene mit Diskussion methodischer und didaktischer Probleme, Projekte auch in der Pädagogik z.B. Industriepraktikum in Zusammenhang mit dem polytechnischen Unterricht, Übungen und Praktika an Seminarien, die das Lehrprojekt ersetzen könnten. Führung von methodischen und didaktischen Kursen auf Primar- und Seminarstufe, Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern, Erproben des Epochunterrichtes, mehr in Projekten arbeiten, Auslandsemester ermöglichen, Psychologie des Jugend- und Erwachsenenalters, Schultheorie, Arbeitsgruppen anregen, die auf freiwilliger Basis arbeiten oder eine Seminarveranstaltung weiterführen, eigene Vorlesungen für Hauptfachstudenten, Einführung in die Sonderpädagogik (evtl. als Blockkurs), in Psychopathologie, in Philosophie.

Prüft man nach, auf wessen Kosten diese vielen zusätzlichen Veranstaltungen durchgeführt werden sollen, fallen überraschend wenig Vorschläge an: Erlassen von 1–2 Vorlesungen, von Proseminaren, Verzicht auf Teile der Geschichte der Pädagogik, weniger starkes Betonen des Hauptfaches oder schlicht und einfach: «Studenten selber bestimmen lassen».

2.7. Vorschläge

Abschliessend greifen wir noch einige Vorschläge heraus, die stärker das Grundsätzliche berühren und bereits eine Vorbereitung für den dritten Teil meines Referates darstellen. Unüberhörbar ist der Wunsch, dass der einzelne mehr zur Gestaltung seines Studiums sollte beitragen können, etwa durch vermehrtes Angebot von Wahlpflichtveranstaltungen, durch «selbstverantwortliche Studienplanung», durch gegenseitigen Gedankenaustausch zwischen Dozenten und Studenten (mehr Wissenschafts- statt Dienstleistungsbetrieb). In Zusammenhang mit diesem Anliegen steht auch die Befürchtung eines Ehemaligen: «Ein in sich kohärentes Ausbildungsangebot, das zudem berufsprak-

tische Elemente umfassen will (Anwendung *positiver* wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Schulwirklichkeit), fördert eine zu grosse Selbstsicherheit in bezug auf ein unverzichtbares, positives Fundament in der Lehrerbildung: Gefahr einer nicht gewollten Wissenschaftsgläubigkeit und Ansätze zum Positivismus.»

Aus dem Stress der anforderungsreichen Ausbildung, die der gleiche Lehrerbildner an und für sich sehr bejaht, sieht er zwei mögliche Verhaltenstypen hervorgehen: der eine holt alles für ihn Massgebende aus dem Studienangebot heraus und vermag selbstständig weiterzudenken und zu einem eigenen Denk- und Wertesystem zu gelangen, der andere ist in seiner personalen Auseinandersetzung behindert, er assimiliert «brav» das Angebotene und weist sich in den Prüfungen darüber aus. «Dem nicht unbedingt geeigneten, sich stark anpassenden (!!) Studenten wird so geholfen, das Studium zu bestehen. Fachwissenschaftliche Kompetenz, die sich in Prüfungen ausweist, ist eine *notwendige*, aber *nicht hinreichende* Bedingung für einen Pädagogik-Unterricht.»

Wie das Erwerben von Sachkompetenz mit dem Gewinn von persönlicher Sicherheit verbunden und als Trainingsmöglichkeit verwirklicht werden könnte, sieht eine ehemalige Studentin so: «Studenten sollten vermehrt die Chance haben, als Gesprächsleiter, Ad-hoc-Redner, Kurz-Paper-Produzenten ihre erarbeiteten Wissensgebiete zu reproduzieren, umzuarbeiten, darzustellen, zu präparieren, zu verteidigen, zu modifizieren, zu ergänzen. «Hiezu wären mehr offene Seminare und Hospitäten mit Praktika empfehlenswert.»

Auch Gruppenarbeit zwischen Studenten höherer Semester mit Studenten der ersten Semester kann in dieser Hinsicht fruchtbar sein, sie wurde «als besonders vorteilhaft erlebt».

3. Qualifikationen der Lehrerbildner

Versuchen wir nun die so verschiedenartigen Qualifikationswünsche der Studenten und die mehr oder weniger stark institutionalisierten Qualifikationsabsichten der verantwortlichen Ausbildungsleiter auf einem einheitlichen Hintergrund zu sehen. Es dürften sich dabei vier unterschiedliche Qualifikationsfelder abzeichnen, die für einen zukünftigen Lehrerbildner von Bedeutung sind:

- a) die wissenschaftliche Qualifikation
- b) die didaktische Qualifikation
- c) die gesellschafts-politische Qualifikation
- d) die pädagogisch-personale Qualifikation

3.1. Die wissenschaftliche Qualifikation

Das Erwerben wissenschaftlicher Kompetenz gehört zum Wesen der Hochschule. Ihr stehen hiefür einige traditionelle Methoden zur Verfügung, die,

vom didaktischen Gesichtspunkt aus betrachtet, zwar nicht über jeden Zweifel erhaben sind. Ebenso wichtig wie das Erarbeiten bestimmter wissenschaftlicher Inhalte (Theorie) ist der Einstieg in die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, die in ihrer Mannigfaltigkeit kennengelernt und erprobt werden müssen. Die für mein Dafürhalten wichtigste wissenschaftliche Qualifikation besteht darin, sich nicht allzu folgsam einer Theorie zu verschreiben, sondern jedem theoretischen Konzept, mag es noch so einleuchtend, noch so überzeugend sein, kritisch gegenüberzustehen. Ich weiss, dass ich damit der Verunsicherung des Lehrerbildners das Wort rede. Für mich bleibt die Frage im Raum, ob nicht durch vermeintliche Sicherheit mehr pädagogische Irrtümer und Fehler verursacht werden als durch verunsicherte Wachheit. Ich traue der Wissenschaft viel zu, aber nicht alles. Damit stelle ich mich nicht gegen die Notwendigkeit einer möglichst breit angelegten, an einigen wenigen Stellen vertieften wissenschaftlichen Kompetenz des Lehrerbildners, im Gegenteil, ich halte sie für sehr bedeutsam. Mit Entschiedenheit setze ich mich aber auch dafür ein, dass diese wissenschaftliche Kompetenz einen Auftrag hat – im Dienste des Menschen zu stehen und nicht in sich als Selbstzweck aufzugehen. Es gibt auch in der Erziehungswissenschaft ein l'art pur l'art. Das kann sich irgendeine an der Hochschule betriebene Wissenschaft leisten, nicht aber die Pädagogik.

3.2. Die didaktische Qualifikation

Was für jedes Schulfach längst selbstverständlich ist, scheint für Pädagogik und Psychologie nicht zu existieren: die didaktische Umgestaltung und Aufbereitung pädagogischer und psychologischer Themenstellungen für die entsprechende Stufe. Wenn ich den Stanserbrief Pestalozzis mit einer Abschlussklasse eines Mittelschulseminars bespreche, muss ich eine andere Zielsetzung und ein anderes Vorgehen wählen, als wenn ich den gleichen Brief zum Ausgangspunkt eines Proseminars an der Hochschule bestimme. Ich sehe auch Unterschiede, wenn auch kleinere, zwischen dem didaktischen Vorgehen in einem Lehrerbildungsinstitut, das auf der Maturität aufbaut, und dem hochschuldidaktischen Arbeiten. Hier müssten wir im Anschluss an unsere Seminare in der Hochschule mit pädagogischen (systematischer und historischer Richtung) und psychologischen Themen immer auch die Frage angehen, wie die gleiche Thematik auf die Stufe der Lehrerbildung verschiedenster Ausrichtung, von der Kindergärtnerin bis zum Gymnasiallehrer, zu übertragen wäre. Eine gewisse Vorarbeit erblicke ich darin, dass die Studenten das Thema einer Seminararbeit auf Grund von Stichworten und einer abzugebenden Disposition mit Zitatelisten mündlich vortragen. Die schriftlich vorzulegende Seminararbeit bildet nach wie vor den Nachweis darüber, dass der Student imstande ist, wissenschaftliche Arbeitsmethoden an einem selbstgewählten oder vorgegebenen Gegenstand anzuwenden. Auf diese Weise erhält jeder der Studenten Gelegenheit zum möglichst freien Referieren, und zugleich sammeln seine Kommilitonen Beispiele von möglichen didaktischen Verarbeitungen, die viel leichter

auf eine entsprechende Stufe adaptiert werden können als eine isolierte Seminararbeit. Wovor aber auch wieder zu warnen ist: Ich möchte unter allen Umständen vermeiden, dass es zu bestimmten pädagogischen und psychologischen Standardlektionen kommt analog den bekannten Mustern «Wildbachverbauung» oder «Zehnerübergang». Jeder zukünftige Lehrerbildner wird sich eine eigene didaktische Aufbereitung von Pädagogik und Psychologie erarbeiten müssen und hoffentlich auch wieder umgestalten.

3.3. Die gesellschafts-politische Qualifikation

Bei der Durchsicht der Rückmeldungen auf meine Umfrage traf ich überraschenderweise nur auf eine einzige, die «neben den traditionellen Inhalten vor allem auch die aktuellen Fragen von Schule, Bildung und Erziehung» dargestellt und diskutiert sehen möchte. Der Betreffende fährt fort: «Ich vermisste oft die Auseinandersetzung mit neuesten Strömungen in unserer aktuellen Bildungswirklichkeit.»

Ich muss zugeben, dass wir in unserem bisherigen Konzept der Aktualität zu wenig Raum gewähren. Wir werden uns bemühen müssen, besonders in der Systematischen Pädagogik, den gegenwärtig anstehenden Problemen grösseres Gewicht beizumessen. Kein Lehrerbildner darf die Hochschule verlassen, der sich nicht über die gesellschafts-politische Funktion der Lehrer, der Schule, von Bildung und Erziehung insgesamt *eigene* Gedanken gemacht hat, angeregt durch Vorlesungen und Seminare. Was ich aber tunlichst vermeiden möchte – und das ist beinahe die Quadratur des Zirkels –, dass aus einer gesellschafts-politischen Besinnung eine ideologische Indoktrination wird. Das hat mit Qualifikation nicht mehr viel zu tun. Sehr oft stehe ich unter dem Eindruck, dass unsere jüngste Generation bereit und fähig ist, an neuen Formen des Zusammenlebens im kleinen und grossen mitzuwirken. Wir sollten ihr Freiraum für Experimente und Chancen zur Bewährung in verantwortlichen Stellen einräumen. Nichts lässt die Komplexität der Wirklichkeit so tiefgreifend erfahren wie Übernahme von Verantwortung. Wer Verantwortung zu teilen und zu tragen hat, erzieht sich selbstständig weiter. Dieser Gedankengang führt uns nahe an das heran, was ich die

3.4. pädagogisch-personale Qualifikation nennen möchte.

Der Wunsch, während des Studiums bereits einzelne kürzere und längere Viskariate zu übernehmen, scheint mir nicht nur materiell bedingt. Er drückt ebenfalls das Bedürfnis aus, sich der den *ganzen Menschen* herausfordernden Praxis zu stellen und eine *Verbindung zwischen Theorie und Praxis* zu schaffen und zu erhalten. Fachwissenschaftliche und didaktische Kompetenz, schon gar nicht Umgangs-Kompetenz oder kommunikative Kompetenz kann man einzig und allein aus theoretischer Einsicht erwerben, sondern nur mit und in der Anwendung, in der konkreten pädagogischen Situation. Deshalb muss jede Möglichkeit in Richtung auf eine pädagogisch-personale Qualifikation genutzt

werden. Das kann in der Leitung einer Gruppe bestehen, in der Übernahme eines Tutoriums für einen oder mehrere Mitstudenten, in der gemeinsamen Gestaltung und Leitung einer Übung, in der Vorbereitung und Durchführung eines Praktikums (unter Anleitung und selbstständig). Wenn es uns gelänge, die Hochschule immer mehr zu einem pädagogischen Wirkungsfeld umzuwandeln, damit in ihr und durch sie ganzheitlich pädagogische Prozesse in Gang gesetzt werden, dann wären wir auf dem richtigen Weg zu einer Qualifikation der Lehrerbildner. Dann könnten wir vermutlich auch die innere Bereitschaft wecken – das wäre echte, nicht angeklebte Professionalisierung, um dieses schöne Wort auch einmal zu gebrauchen –, Neues an Erkenntnissen und Methoden zu suchen und neue Formen der Zusammenarbeit zu erproben. Die Fähigkeit zur Kooperation ist kein theoretisches Konstrukt, sondern eine gelebte und zu lebende Wirklichkeit. Je mehr es uns dabei gelingt, unser Rollendasein, unser Funktionärschaftes abzubauen, umso mehr wirkt das ganzheitlich Menschliche. Das wäre der Ansatz zu einer Humanisierung der Schule, die ja in der Technologisierung unterzugehen droht, weil das Mediale sie zu überwuchern beginnt und damit das Unmittelbare erstickt. Und darin bestünde die umfassende pädagogisch-personale Qualifikation: Sinn für das Unmittelbare zu entwickeln.

4. Anhang: Fragebogen

Erfahrungen aus der Ausbildung zum Lehrer und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB) und Vorschläge zur Verbesserung des Ausbildungsweges

1. Welche Teile der Ausbildung betrachten Sie als zentral und wichtig (Vorlesungen, Übungen, Projekte etc.)?
2. Welches ist der für Ihre Funktion bedeutsamste Ausbildungsteil?
3. Welche Gebiete aus dem Ausbildungsangebot empfinden Sie eher als peripher?
4. Was empfanden Sie als grösste Erschwernis in Ihrem Ausbildungsgang?
5. Wie beurteilen Sie den Aufbau und die Dauer der Ausbildung?
6. Wie stellen Sie sich zur Kursgrösse pro Jahrgang?
7. Was scheint Ihnen in der Ausbildung zu fehlen?
 - a) unbedingt zu ergänzen
 - b) eventuell auf Kosten von
 - c) wünschbar wäre
8. Worauf würden Sie grösseres Gewicht legen?
 - a) fachlich
 - b) in bezug auf Arbeitsmethoden
9. Vorschläge zur Verbesserung, zur Umgestaltung der Ausbildung
10. Allgemeine Bemerkungen, Hinweise, Anregungen etc.

Urs Peter Lattmann

Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten

1. Das Berufsfeld des Lehrers als Ausgangspunkt
2. Das Unterrichten als zentraler Handlungsräum des Lehrers
3. Die Frage nach der Qualifizierung
4. Die Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten
5. Schlussbemerkung
6. Anmerkungen
7. Literaturverzeichnis.

Die mir zugeteilte Aufgabe besteht darin, mit Ihnen einige Fragen zum Thema der Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten zu durchdenken.

In einem ersten Schritt möchte ich die Grundsatzfrage nach den Ansatzpunkten bei der Entwicklung und Gestaltung von Ausbildungsgängen für die Lehrerbildung anleuchten. Es geht um das Problem, ob wir uns dabei eher an Disziplinen und Theorien oder am konkreten Berufsfeld des Lehrers, seinen Aufgaben und Tätigkeiten, orientieren sollen.

In einem weiteren Schritt gilt es zu bedenken, welche Qualifikationen und Kompetenzen für die Bewältigung der unterrichtlichen Aufgaben und Tätigkeiten erforderlich sind.

Schliesslich will ich anhand grundsätzlicher Überlegungen zum Erwerb von Qualifikationen für das Unterrichten auf die Gestaltung der grobcurricularen und institutionellen Strukturen zur Vermittlung unterrichtlicher Kompetenz in der Lehrerbildung eingehen.

1. Das Berufsfeld des Lehrers als Ausgangspunkt

Wenn Ausbildungsgänge für die Lehrerbildung entwickelt werden, geht man meist von der Vorstellung aus, dass die in gewissen Theorien, Systematiken und Kompendien enthaltenen und somit für die Lehrertätigkeit als bedeutsam empfundene Erkenntnisbestände vermittelt werden sollten. Das führt zu der über Jahrzehnte hindurch kaum systematisch hinterfragten Praxis, Ausbildungsgänge, sei es für Schulen allgemein oder in unserem Zusammenhang für die Lehrerbildung, nach Fächern – etwa nach dem Vorbild universitäter Disziplinen – zu strukturieren. Nie oder eher selten bilden bei der Konzipierung von

Lehrerausbildungsmodellen das Berufsfeld des Lehrers, die konkreten gegenwärtigen oder als wünschbar erachteten Aufgaben und Tätigkeiten den Ausgangspunkt der Überlegungen. Von daher wird auch die Vernachlässigung in Forschung und Praxis der an sich erstrangigen Frage nach den in der Lehrerbildung zu vermittelnden Qualifikationen zur Bewältigung dieser Aufgaben verständlich. Der Grund zu dieser a priori-Einstellung ist hauptsächlich in der historischen Entwicklung von Wissenschaft und Schule (ganz allgemein) zu sehen.

Erst in der wissenschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre ist die Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnisweisen und sind die Systematisierungen von (wissenschaftlichen) Erkenntnisbeständen sowie deren Bedeutung für die Strukturierung von Unterricht bzw. von Ausbildungsgängen auf allen schulischen Ebenen zu einem systematisch (und auch kontrovers) behandelten Thema geworden¹. Ich kann hier auf diese für uns bedeutsamen Zusammenhänge nicht eingehen, zumal das Problem auch Thema des Referats von K. Frey ist. In Hinsicht auf die Aufgabenstellung meines Beitrags möchte ich sozusagen als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen folgendes festhalten:

Bei der Beantwortung der Frage nach der Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten sollten wir es uns nicht allzu einfach machen und ausschliesslich das in den Theorien des Unterrichts und in den Lehrbüchern der Methodik und der Allgemeinen Didaktik angereicherte Wissen als Ausbildungsinhalte und als Strukturierungskriterien postulieren.

Ich meine vielmehr, dass Lösungsversuche in erster Linie von einer Analyse des Berufsfeldes des Lehrers, im vorliegenden Zusammenhang von seiner täglich zu leistenden Arbeit im Unterricht sowie von in Zukunft als wünschbar erachtetem Lehrverhalten ausgehen müssten. Dann sind die Qualifikationen und Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben zu ermitteln. Erst an dieser Stelle sind dann die Wissenschaften, das systematisch gesammelte Erfahrungswissen, die individuellen Kenntnisbestände auf ihre je spezifischen Beiträge hinsichtlich des Erwerbs der entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen zu befragen. Ein solcher Denkansatz aber führt notwendigerweise zu anderen bzw. ergänzenden inhaltlichen und lernorganisatorischen Strukturierungsformen der Lehrerbildung als wir sie üblicherweise aufgrund der Strukturierung der Ausbildungsgänge nach universitären Disziplinen und nach Theorien kennen².

2. Das Unterrichten als zentraler Handlungsräum des Lehrers

Wenn wir nun bei der Entwicklung von Ausbildungsgängen über die Analyse der beruflichen Tätigkeiten und Probleme sowie des wünschbaren Verhaltens einsteigen wollen, stehen wir bald vor dem Problem, dass wir dieses Material

im notwendigen Umfang und mit dem notwendigen Aussagewert nicht zur Verfügung haben. Es gibt zwar verschiedene Versuche, die Tätigkeiten und Probleme des Lehrers zu sichten und zu systematisieren³. Doch sie alle reichen als Grundlage für die hier angesprochene Zielsetzung nicht aus. Wenn wir in unserem Gedankengang trotzdem beim Berufsfeld des Lehrers beginnen wollen, müssen wir uns begrifflich auf ziemlich abstrakter Ebene dem Phänomen Unterricht selbst zuwenden.

Es ist evident, dass Unterrichten einen zentralen und komplexen Arbeitsbereich des Lehrers darstellt⁴. Wir können auch feststellen, dass wir mit Unterricht meist ein Geschehen meinen, das sich vorwiegend innerhalb der Institution Schule abspielt. Ohne uns auf die unterschiedlichen schultheoretischen Konzepte einzulassen, können wir Schule in unserem Zusammenhang umschreiben als der von der Gesellschaft oder von bestimmten Interessengruppen geschaffene institutionelle Rahmen, innerhalb dessen Personen mit andern Personen (Schüler mit Schülern und Lehrern und umgekehrt) und mit Objektivierungen (kulturellen, technischen usw.) unter bestimmten Zielsetzungen und Bedingungen in Kommunikation treten.

So gesehen, könnte man Unterricht als jenen Ort innerhalb der Institution Schule bezeichnen, wo diese Kommunikation beabsichtigt und gezielt auf Lernen hin angelegt wird, d. h. auf die Entwicklung und den Erwerb von Wissen, Einsichten, Erlebnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen.

In dieser Umschreibung von Unterricht liegt der Akzent auf dem intentionalen, gezielten Fördern und Veranlassen von Kommunikationsprozessen im oben erwähnten Sinne. Damit lässt sich das unterrichtliche Geschehen auch etwas abheben gegenüber den übrigen Prozessen im Rahmen von Schule und Unterricht.

Neben dieser Einschränkung auf die beabsichtigten, gezielten Lehr- und Lernprozesse müssen wir für die folgenden Ausführungen auch von bestehenden Bedingungsverhältnissen zwischen Unterricht und der Institution Schule abstehen. Natürlich bin ich mir bewusst, dass Schule und Unterricht sich gegenseitig beeinflussen, und wir über Unterricht nur eigentlich im Zusammenhang mit einer Besinnung auf den institutionellen Rahmen Schule sprechen sollten. Schule und damit Unterricht sind ja immer an gesellschaftliche Aufträge (oder auch an solche von Familien, Konfessionen, Parteien usw.) gebunden, und sie stehen in einem Geflecht von gesellschaftlichen, anthropologischen und kulturellen Bedingungen, durch die sowohl der Unterricht wie der einzelne Lehrer und auch die Lehrerbildung wesentlich bestimmt werden. Ein Eingehen auf diese Zusammenhänge ist im Rahmen dieser Ausführungen nicht möglich. Zudem werden einige diesbezügliche Fragestellungen im Beitrag von Wolfgang Kramp angesprochen und zum Teil in den Gruppenarbeiten weiter behandelt.

3. Die Frage nach der Qualifizierung

In der gleichen Situation, wie bei der Suche nach unterrichtlichen Tätigkeits- und Probleminventaren, stecken wir bei der Beantwortung der Frage nach notwendigen und wünschbaren Qualifikationsmerkmalen des Lehrers hinsichtlich seines Aufgabenfeldes im allgemeinen und in Hinsicht auf das Unterrichten im besonderen.

Es gibt zwar verschiedene Versuche, die Qualifizierung des Lehrers sowohl in inhaltlicher wie in organisatorischer Hinsicht systematischer in den Griff zu bekommen⁵. Doch auch hier handelt es sich um partielle Untersuchungen und meist um Ansätze, die die Thematik phänomenbezogen und begrifflich zu klären versuchen. Unter diesem Gesichtspunkt habe ich diese Problematik in einem Seminar mit dem Thema «Fragen zur Kompetenz im Lehrerberuf» aufzuarbeiten versucht⁶.

Wir haben in einem ersten Teil verschiedene mögliche Informationsressourcen zur Gewinnung von Qualifikationsmerkmalen für den Lehrerberuf analysiert. In erster Linie bearbeiteten wir dabei Informationen aus folgenden Bereichen:

- Erwartungshaltungen der Bezugsgruppen des Lehrers (Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzte und Behörden)
- Selbstbild des Lehrers
- Theorien und Aussagen zum Lehrerbild
- Berufsfeld- und Konfliktanalysen.

Aufgrund der Analysen und der Diskussion dieser Erkenntnisse sind wir zu drei übergeordneten Kompetenzbereichen des Lehrers gelangt:

- Theoretische Kompetenz
- Handlungs- bzw. instrumentelle Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz.

Mit Kompetenz bezeichneten wir in Anlehnung an den umgangssprachlichen Sprachgebrauch «die erworbenen oder zu erwerbenden Verhaltensdispositionen im kognitiven, emotional-sozialen und psychomotorisch-instrumentellen Bereich eines Handelnden in Hinsicht auf ein adäquates Verhalten in bestimmten Handlungszusammenhängen, (die auch konkrete, beobachtbare und somit unter Umständen auch operationalisierbare Qualifikationen in Hinsicht auf spezifische Situationen beinhalten)».

In einem weiteren Schritt haben wir dann versucht, diese Kompetenzbereiche zu spezifizieren⁷.

In unseren Überlegungen zur Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten kann uns die Aufgliederung der Gesamtkompetenz des Lehrers in die drei Kompetenzbereiche helfen, den Teilaspekt der unterrichtlichen Qualifizierung im Gesamtzusammenhang der Ausbildung zu lokalisieren und diese Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Die bisherigen Ausführungen lassen zwei grundsätzliche Feststellungen zu. Erstens dürfte die Notwendigkeit einer inhaltlichen Neuorientierung der Leh-

erbildung im Sinne der skizzierten Ausrichtung auf die vom Berufsfeld des Lehrers her gewonnenen Qualifikationen wohl kaum bestritten werden.

Zweitens haben wir aber auch festgestellt, dass wir gegenwärtig noch über zu wenige Erkenntnisse verfügen, um auf dieser Basis eine curriculare Planung der Lehrerbildung vornehmen zu können.

Da wir weder über die Analysen und Systematiken der Berufstätigkeiten des Lehrers noch über entsprechende Qualifikationsprofile verfügen, kann auch der letzte Schritt, die Befragung der Wissenschaften, in unserem Falle die für die Erlangung unterrichtlicher Kompetenz bedeutsamen Kenntnisbestände, nicht oder nur in einer vorläufigen Art und Weise geschehen.

4. Die Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten

Wenn wir – wie festgestellt – mit dem aufgezeigten Ansatz vorläufig keine allgemeingültigen Aussagen zur detaillierten inhaltlichen Gestaltung von Ausbildungselementen machen können, so beinhaltet der skizzierte Ansatz doch einige Konsequenzen und Postulate. Sie beziehen sich teilweise auf grundsätzliche konzeptionelle Fragen zur Lehrerbildung, teilweise auf die Fragestellung nach den grobcurricularen Vermittlungsstrukturen für die unterrichtliche Qualifizierung.

a) Da ist zunächst einmal die Frage zu klären, in welcher *Beziehung die drei erwähnten Kompetenzbereiche hinsichtlich der unterrichtlichen Qualifizierung zusehen seien*. Auf den ersten Anhieb ist man wohl geneigt, die Qualifizierung für das Unterrichten dem instrumentellen Kompetenzbereich zuzuordnen. Das würde aber eine unzulässige Verkürzung und Einengung der Blickrichtung bedeuten. Eine solche Zuordnung wäre mit jener vergleichbar, die oft in der schweizerischen Lehrerbildung anzutreffen ist. Ich meine damit das «Abschieben» – um es bewusst etwas überspitzt zu formulieren – der Qualifikationsvermittlung für das Unterrichten in die sogenannten berufspraktischen Ausbildungselemente, nämlich in die Methodik, die Übungsschule und die Praktika. Gerade diese Auffächerung sollte aber in einem auf der Basis des vorher skizzierten Ansatzes entwickelten Ausbildungsmodell vermieden werden. Wir haben gesagt, dass das Unterrichten einen zentralen und komplexen Handlungsräum des Lehrers bilde. Unterrichtliches Handeln kann nur auf der Grundlage solider Fachkenntnisse, der Fähigkeit zu theoretischer Reflexion und partnerschaftlicher Kommunikation verantwortungsbewusst geschehen. So kann ich mir eine Berufsausbildung, in der nicht alle Ausbildungselemente⁸ ihren Beitrag zum Aufbau von Kompetenz hinsichtlich des Handlungsräumes Unterrichten leisten, nur schlecht vorstellen. Oder etwas konkreter: Wenn die Erarbeitung z.B. von pädagogischen und psychologischen Kenntnissen oder des für das Unterrichten der Fächer und Lernbereiche der Volksschule bedeutsamen Sachwissens nicht auch in Hinsicht und in Koordination auf das

spätere unterrichtliche Handeln geschieht, werden diese Fachbereiche ihrem Ausbildungsauftrag nicht gerecht. Ein einseitiges Verständnis von praxisbezogener oder handlungsrelevanter Ausbildung im Sinne der Aneignung von «Rezepten» und von trainierten Handlungsschemata würde dem komplexen Aufgabenfeld des Lehrers nicht gerecht. Aber auch eine Lehrerbildung, in der das «handwerkliche» Können für das Unterrichten und das Sachwissen – im weitesten Sinne – als unwesentlich veranschlagt, dafür aber soziales Lernen und gruppendifferenzielles Erleben sowie soziales und gesellschaftskritisch ausgerichtetes Engagement des Lehrers einseitig in den Vordergrund gerückt würden, entspräche ihrem Ausbildungsauftrag nicht. Unterrichtliches Handeln erfordert instrumentelle Kompetenz im Sinne «handwerklichen» Könnens. Ebensosehr aber bedarf es theoretischer und kommunikativer Kompetenz. Nur unter dieser Perspektive ist es auch möglich, in der Lehrerbildung ein Fundament zu legen für den Aufbau einer Persönlichkeit bzw. eines Selbstverständnisses, das den Anforderungen der unterrichtlichen (und der übrigen) Aufgaben des Lehrers standhält. Wer diese Hintergründe und Zusammenhänge vergisst, fördert geradezu die im Lehrerberuf und vor allem in der unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers latent vorhandenen Gefahren wie z.B. jene des Automatismus, der Stereotypie oder die Gefahr der Isolation, wie dies der Schriftsteller Hermann Burger in der krankhaften Variante in seinem neuesten Roman «Schilten»⁹ in eindrücklicher Weise dargestellt hat.

b) Das führt uns zu einem zweiten Problemkreis, *zur Frage nach den inhaltlichen und lernorganisatorischen Vermittlungsstrukturen zum Kompetenzerwerb*.

Wenn wir bei der Gestaltung von Ausbildungsgängen für die Lehrerbildung nicht einfach auf die übliche inhaltliche Fächergliederung zurückgreifen und so einem Abgleiten in eine nur auf (isolierten) theoretischen Erkenntnisserwerb ausgerichteten Lehrerbildung vorgreifen wollen, müssen wir auch Studienelemente in den Ausbildungsgang aufnehmen, die sich an den konkreten Aufgaben, Problemen und Tätigkeiten des Lehrers orientieren. Gerade vom Handlungsraum Unterrichten her ergeben sich Gesichtspunkte für die Strukturierung der Ausbildungsgänge und bieten sich Tätigkeiten und Probleme an, die Gegenstand solcher Studienelemente sein können.

Bei der Entwicklung und Realisierung der Lehramtschule im Kanton Aargau haben wir versucht, auf dem Hintergrund solcher Zielvorstellungen den Ausbildungsgang nicht nach den üblichen Disziplinen zu strukturieren, sondern nach unterrichtlichen Tätigkeits- und Problemfeldern. Für den gesamten erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich entwickelten wir 13 Tätigkeits- und Problemfelder, so z.B.: Erkennen und Verstehen entwicklungs- und sozialpsychologischer Prozesse beim Oberstufenschüler, Auswählen und Einsetzen von unterrichtstechnischen Hilfsmitteln in Hinsicht auf die Zielsetzung des Unterrichts, Gestalten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Dimen-

sion des Lehrerverhaltens. Die Zielsetzung bestand nun darin, diese Tätigkeits- und Problemfelder als «Unterrichtspakte» von je 15–20 Unterrichtsstunden unter verschiedenen Gesichtspunkten für den Unterricht aufzuarbeiten¹⁰.

Ich möchte nun aber nicht missverstanden werden. Ich bin nicht der Meinung, die Strukturierung der Grundausbildung des Lehrers sei ausschliesslich nach solchen Tätigkeits- und Problemfeldern vorzunehmen. Ich bin überzeugt, dass in einem Ausbildungsgang dem systematischen Erkenntnisserwerb in einzelnen Disziplinen gebührend Rechnung getragen werden muss. Wenn wir den Lehrer aber für seine unterrichtlichen Aufgaben qualifizieren wollen, sollte meiner Ansicht nach eine ausgewogene Auswahl und Gliederung der Inhaltbereiche stattfinden. Dabei müssten Elemente mit der Zielsetzung theoretisch-systematischer Erkenntnisgewinnung ebenso vorkommen wie die interdisziplinäre Erarbeitung von Problem- und Tätigkeitsfeldern.

Eine solche inhaltliche Gliederungsform beinhaltet aber Konsequenzen für die lernorganisatorischen Vermittlungsstrukturen. Auch hier wäre es meiner Ansicht nach falsch, eine der beiden zur Verfügung stehenden Grundvarianten lernorganisatorischer Strukturierung ausschliesslich anzuwenden: Entweder das traditionelle Kurssystem nach Fächern gegliedert, mit meist stündlich wechselnden Veranstaltungen, oder das meist fächerübergreifende und handlungsorientierte Projektstudium. Der unseren Überlegungen zugrunde liegende Gedanke einer vom Berufsfeld her entwickelten und stark auf das Handlungsfeld Unterrichten ausgerichteten Ausbildung begünstigt die Meinung, die für das Unterrichten notwendigen Qualifikationen seien eher in den genannten Formen des Projektstudiums zu erwerben als in kursorientierten Veranstaltungen. Doch glaube ich, dass auch unter dem lernorganisatorischen Gesichtspunkt eine Mischform bzw. die gegenseitige Ergänzung und Durchdringung von Kurs- und Projektsystem notwendig ist. Wichtig scheint mir auch, dass die eine oder andere Form nicht bestimmten inhaltlichen Lernbereichen vorbehalten ist, sondern sich beide Lehr- und Lernformen quer durch alle Ausbildungsbereiche ziehen sollten¹¹.

c) Wir wollen nun abschliessend noch überlegen, welche *Konsequenzen die skizzierten Grundstrukturen zur Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen auf der institutionell-organisatorischen Ebene beinhalten*.

Eine wesentliche Folge unseres Gedankenganges scheint mir die Notwendigkeit, dass die Lehrerbildungsstätten wieder vermehrt ihre Aufgabe als eigentliche Berufsschulen mit eigenem Selbstverständnis und spezifischem Ausbildungsauftrag wahrnehmen sollten. Die grundsätzlichen Überlegungen zur Qualifizierungsfrage und die aufgezeigte Notwendigkeit der Ergänzung und gegenseitigen Durchdringung der inhaltlichen und lernorganisatorischen Strukturierungsformen erfordern die Möglichkeit zu variabler, in grösseren Zeiträumen und unter höherer zeitlicher Dotierung anzusetzenden Studiengestaltung. Sollen kursähnliche und projektorientierte Ausbildungselemente

sich ergänzen, erfordert dies Formen der Lernorganisation, die der üblichen gymnasialen und bisher weitgehend auch der seminaristischen Ausbildung fremd sind¹². Es kommt hinzu, dass eine Schule mit solchem berufsspezifischen Selbstverständnis und den entsprechenden Zielsetzungen auch eines entsprechenden Lehrkörpers bedarf. Gerade an der in diesem Beitrag zu durchdenkenden Aufgabe der Lehrerbildung, der Qualifizierung für das Unterrichten, wird dieses Postulat einsichtig. Bedenken wir beispielsweise einmal, dass für die Qualifizierung für das Unterrichten die sogenannte fachdidaktische Ausbildung ein zentrales Ausbildungselement darstellt¹³. Nun wissen wir aber, dass gerade an den Seminarien in den einzelnen Unterrichtsfächern kaum eigentliche fachdidaktische Ausbildung betrieben wird. Die Be- tonung des Auftrags der Allgemeinbildung, der relativ festgefügte Stundenplan, die knappe zur Verfügung stehende Zeit lassen eine Strukturierung der Ausbildung nach den vorher skizzierten Gesichtspunkten kaum zu. Es kommt dazu, dass auch die Lehrkräfte entweder in dieser Richtung nur wenig Kenntnisse haben, da sie als Fachlehrer ausgebildet sind und ihr Selbstverständnis oft auch eher demjenigen eines fachwissenschaftlichen Lehrers entspricht denn eines eben auf die Unterrichtsfächer der Volksschule hin orientierten Fachdidaktikers. Noch problematischer würde sich die Situation wahrscheinlich gestalten bei einer universitären Ausbildung, wo die Gefahr bestünde, dass sich unter der Zielsetzung einer sogenannten professionalisierten Lehrerbildung hinter dem Etikett der Fachdidaktik eine rein fachwissenschaftliche Ausbildung etablieren würde.

5. Schlussbemerkung

Wir sind von der Überlegung ausgegangen, dass wir bei der Gestaltung von Ausbildungsgängen für die Lehrerbildung uns nicht in erster Linie nach den Inhalten und Systematiken bestehender Disziplinen und Theorien auszurichten haben, sondern von den Berufsaufgaben des Lehrers her die Zielvorstellungen sowie die entsprechenden Vermittlungsstrukturen gewinnen sollten. Am Beispiel des Unterrichts als zentraler Handlungsräum des Lehrers wurde die Vielschichtigkeit der zu erwerbenden Kompetenzen aufgezeigt. Mir scheint, dass wir unsere Anstrengungen verstärkt auf den skizzierten Ansatz ausrichten müssen, wenn wir die Lehrerbildung von ihrer inhaltlichen Seite her neu konzipieren und uns nicht mit endlosen modifizierten Neuauflagen von Fächergliederungen und inhaltlichen Systematiken für die Lehrerbildung zufrieden geben wollen. Es kommt dazu, dass wir nur auf diesem Wege eine Anhäufung von meist voneinander unabhängigen Einzeldisziplinen in der Lehrerbildung vermeiden können. Gerade die zunehmende Differenzierung der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und Sichtweisen einerseits und die durch die zeitliche Höherdotierung der Berufsausbildung sich

eröffnenden Möglichkeiten andererseits bergen den Keim in sich zur Verpassung einer auf die Berufstätigkeit des Lehrers ausgerichteten Ausbildung. So kann der aufgezeigten Blickrichtung eine wegweisende Bedeutung zukommen bei künftigen Entwicklungsarbeiten für die Lehrerbildung.

6. Anmerkungen

- 1 1962 löste Kuhn mit seiner Arbeit «The structure of Scientific Revolutions» (deutsch: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen [1967]) eine breite diesbezügliche Diskussion aus. Einen Überblick über die Kontroverse zwischen den wissenschaftstheoretischen Positionen gibt Diederich W. in dem von ihm 1974 herausgegebenen Buch «Theorien der Wissenschaftsgeschichte». Eine Einführung in die entsprechende curriculare Problematik gibt Frey K. in Theorien des Curriculums (1971).
- 2 Ich habe mich mit diesem Fragekreis eingehender anhand der Planung und Realisierung einer Lehrerfortbildungsinstitution befasst und versucht, ein Ausbildungskonzept auf der Basis eines solchen tätigkeits- und problemorientierten Ansatzes anstelle einer nach Disziplinen aufgebauten Ausbildung zu konzipieren. Dabei konnten wir sowohl in der Planung wie im Laufe der Realisierung die theoretischen und praktischen Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen erleben (vgl. Lattmann: Schulnahe Lehrerbildung [1975]).
- 3 Einige solcher Ansätze habe ich in der Arbeit «Schulnahe Lehrerbildung» (1975, 49–61) referiert.
- 4 In «Schulnahe Lehrerbildung» (1975, 55 ff.) habe ich das Berufsfeld des Lehrers auf der Basis eines tätigkeits- und problemorientierten Ansatzes zu gliedern versucht in: Handlungsräume im engeren Sinne (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) und Handlungsräume im weiteren Sinne (ausserunterrichtliche Erziehung, Beteiligung an der Schulreform, Schulverwaltung und Schulorganisation).
- 5 Vgl. z.B.: Aregger K., Flechsig K.-H., Frey K., Lattmann U. P. (1975).
- 6 Vgl. Manuskript und Arbeitsunterlagen zur Veranstaltung «Fragen zur Kompetenz im Lehrerberuf» von U. P. Lattmann an der Universität Zürich, Wintersemester 76/77.
- 7 Vgl. zur Illustration etwa:
 - Theoretische Kompetenz:
Wissenschaftstheoretische Grundkenntnisse (Erkenntnisweisen, Gültigkeits- und Relevanzprobleme usw.)
Fachliche Grundlageninformation der einzelnen Unterrichtsbereiche
Einordnung gegenwärtiger erziehungs- und unterrichtswissenschaftlicher Erkenntnisse auf dem Hintergrund historischer und anthropologischer Einsichten.
 - Instrumentelle Kompetenz:
Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht (Lektionen, Sequenzen, Einheiten)
Anwenden didaktischer und erzieherischer Grunderkenntnisse, Handhabung und Einsatz von Unterrichtsmethoden (Lehrmittel, technische Hilfsmittel usw.).
 - Kommunikative Kompetenz:
Fähigkeit zur Gestaltung (rationaler) Kommunikationsprozesse mit dem Ziele der Erziehung zur Mündigkeit
Fähigkeit zur Ausübung von rationalen Kommunikations- und Interaktionsprozessen mit verschiedenen Bezugsgruppen (Kindern, Eltern, Kollegen, Beamten, Experten, Bevölkerung) unter je spezifischen Zielsetzungen.
- 8 Zur Gliederung der Lehrerausbildungsgänge in verschiedene Ausbildungselemente vgl. den Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen», Müller, F. (1975).
- 9 Burger H.: Schilten. Schulbericht zu Handen der Inspektorenkonferenz (1976).

- 10 Vgl. Lattmann (1975, 71–133) mit den Beiträgen von Thomas Hagmann, Urs Hans Mehlin, Ursula Rohr-Dietschi.
- 11 Vgl.: Lehrerbildung im Wandel. Sondernummer der «Schweizer Schule» (1976).
- 12 Es geht nicht darum, den nachmaturitären gegenüber dem seminaristischen Ausbildungsweg abzuwählen. Nach meiner Meinung haben beide Ausbildungswege je Vor- und Nachteile, wenn ich auch der Überzeugung bin, dass sich neben andern gerade auch konzeptionelle Postulate für eine, auf die Berufsaufgaben des Lehrers vorbereitende Lehrerbildung in nachmaturitären Ausbildungsstätten eher realisieren lassen.
- 13 Vgl. Hengartner E. (1976).

7. Literaturverzeichnis

- Aregger K., Flechsig K.-H., Frey K., Lattmann U. P.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern und Stuttgart 1976.
- Burger H.: Schilten. Schulbericht zu Handen der Inspektorenkonferenz. Zürich 1977.
- Diederich W.: Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M. 1967.
- Frey K.: Theorien des Curriculums. Weinheim/Basel 1971.
- Hengartner E.: Die fachdidaktische Ausbildung und das problembezogene Fachstudium. In: Lehrerbildung im Wandel, 758–762, und ders.: Konzept zur fachdidaktischen Ausbildung. Zofingen 1977.
- Kuhn T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. (Original: The Structure of Scientific Revolutions, 1962). Frankfurt a. M. 1967.
- Lattmann U. P.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich und Aarau 1975.
- Lehrerbildung im Wandel. Sondernummer der «Schweizer Schule». 63 (1976) Nr. 20, 741–761.
- Müller F. (Hrsg.): Lehrerbildung von morgen. Hitzkirch 1975.

Hans-Karl Beckmann

Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik – Schulfach – Fachdidaktik – Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers

Einleitung: Begriffserklärung

1. Die einzelnen Aspekte des Themas
- 1.1. Das Schulfach
- 1.2. Allgemeine Didaktik
- 1.3. Fachdidaktik
- 1.4. Fachwissenschaft
2. Die Beziehung zwischen den einzelnen Aspekten
- 2.1. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach
- 2.2. Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik
3. Qualifikationen des Lehrers unter didaktischem Aspekt
- 3.1. Rahmenbedingungen
- 3.1.1. Ziele der Lehrerbildung
- 3.1.2. Voraussetzungen beim künftigen Lehrer
- 3.1.3. Die Forderung nach Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung
- 3.1.4. Institutionelle Regelungen
- 3.1.5. Spezielle Probleme des Lehrerseminars
- 3.2. Qualifikationen
- 3.2.1. Allgemeindidaktische Qualifikationen
- 3.2.2. Fachdidaktische Qualifikationen
- 3.2.3. Fachliche Grundlegung
- 3.2.4. Berufspraktische Ausbildung
4. Pädagogisierung der Schule
5. Anmerkungen
6. Literaturverzeichnis

Einleitung: Begriffserklärung

In der Pädagogik besteht keine Übereinstimmung über die zentralen Begriffe und ihre inhaltliche Füllung. Das zeigt sich zum Beispiel bei folgenden Begriffen: Theorie der Schule, Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik. In unserem Zusammenhang stellt sich besonders die Abklärung der Begriffe Allgemeine Didaktik und Curriculum. Weithin werden die beiden Begriffe synonym verwendet: «Beide Begriffe beziehen sich auf die wissenschaftliche Klärung von

Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozessen sowie auf die Verwirklichung von Entscheidungen auf drei Ebenen, nämlich Entscheidungen über allgemeine (bereichsübergreifende) und spezielle Lernziele, über die an den Zielen orientierten Themen oder Inhalte des Unterrichts und über Organisationsformen, Methoden und Medien des Unterrichts, die einerseits an den Zielen orientiert sein und den Themen des Unterrichts entsprechend solle und andererseits auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler abgestimmt sein müssen» (Klafki 1977, 159). Gegen diese Ausweitung des Curriculumbegriffs sind Bedenken anzumelden: Die Wahrung absoluter Wissenschaftlichkeit ist dabei nicht zu halten, wenn man von den Zielen über die Organisationsformen bis zu den soziokulturellen und anthropologischen Bedingungen alle Faktoren des institutionalisierten Unterrichts einbeziehen will. «Eben dieser Totalcharakter des Curriculumbegriffs hat in Deutschland das Prinzip Curriculum in einem in USA und anderswo unbekanntem Ausmass für die politische Ideologisierung anfällig gemacht. Zwischen dem Prinzip Curriculum und der emanzipatorischen Ideologie der ‹Kritischen Theorie› besteht eine eigenartige wechselseitige Appetenz» (Wilhelm, 412). Es erscheint deshalb angezeigt, vor einem solchen weiten Verständnis des Begriffs Curriculum zu warnen. Um zu einer Abgrenzung zu kommen, sollte sich curriculare Forschung auf die *wissenschaftlich abgesicherte* Entwicklung von «Lehrplänen» beschränken. Der grössere Komplex von Erziehung und Unterricht sollte nach wie vor unter Einbeziehung unterschiedlicher wissenschaftlicher Methoden der Allgemeinen Didaktik vorbehalten bleiben, die unter Anwendung einer Hermeneutik des Unterrichts den pädagogischen Gesamtzusammenhang wahren kann. Die Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen Allgemeine Didaktik und Curriculum liegt folglich einmal in der Absolutheit des wissenschaftlichen Anspruchs und zum anderen in dem Umfang des Gegenstandes.

1. Die einzelnen Aspekte des Themas

1.1. Das Schulfach

Die Frage nach den Aufgaben des einzelnen Schulfaches ist nur unter Beachtung der Ziele der Schule überhaupt und der Entstehung des Fächerkanons zu beantworten (Kramp, 27 ff.). Der vorliegende Fächerkanon ist das Ergebnis eines langen historischen Prozesses, der zwar nicht rein zufällig war, aber doch von den jeweiligen Ansprüchen der gesellschaftlichen Mächte und der geistigen Situation beeinflusst wurde. Hartmut von Hentig formulierte diese Auffassung schärfer: «Es ist ein historischer Zufall, dass wir in der Schule Biologie unterrichten, aber nicht Soziologie, Religion aber nicht die Grundbegriffe des Rechts, Chemie aber nicht Nationalökonomie. Man muss diesen Zufall auch gar nicht bedauern; aber man muss ihn als solchen erkennen und nicht be-

haupten, die Welt habe ein Loch, wenn man ein Fach herausnimmt. Sie ist voller Löcher, und eben, wie weit man damit fertig wird, gilt es zu lernen» (v. Hentig, 24). Wichtig bleibt, dass man den Fächerkanon nicht als unabänderlich hinnimmt, aber ebenso wichtig bleibt der dauernde Auftrag, unter dem Aspekt der Zielperspektive der Schule über den unaufgebbaren Beitrag einzelner Schulfächer zu reflektieren. Damit wird die Frage nach dem Auftrag der Schule gestellt, danach, was Schule soll und kann. Hier spielen Zielbegriffe, wie Bildung, grundlegende Bildung, produktive Einseitigkeit, Mündigkeit, Emanzipation u. a. eine Rolle. Von diesen Zielentscheidungen erhalten die einzelnen Schulfächer ihren Ort im Rahmen des Fächerkanons und Maßstäbe für die Auswahl von Inhalten und Methoden.

Im Anschluss an die «Kritische Theorie» der Frankfurter Schule wurde von einigen erziehungswissenschaftlichen Richtungen der Begriff «Emanzipation» als oberster Zielbegriff für die Schule und die einzelnen Unterrichtsfächer eingeführt. Zur Konkretisierung der didaktischen Zielproblematik wurde die Orientierung an folgenden Zielen genannt: «An kritisch-emancipatorischen Lernzielen, an der Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritik- und Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen, Lernen des Lernens und ähnliche Qualifikationen einschliesst» (Klafki, 1976, 86).

Gegen die Absolutsetzung dieser Zielbestimmungen sind Bedenken anzumelden: Der Vorrang der politisch-gesellschaftlichen Dimension bedeutet eine völlige Politisierung der pädagogischen Arbeit in der Schule und wird den mehrseitigen Aufgaben der Schule und des Unterrichts nicht gerecht. Ansprüche, wie Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Sachkompetenz haben in diesen Zielvorstellungen keinen Platz. Deshalb ist u. E. auch der Begriff der Emanzipation untauglich, als oberstes Lernziel Verwendung zu finden. Zwar erfordert der Begriff der Bildung auch eine Interpretation, aber er sichert mehr die Weite der menschlichen Möglichkeiten und die Respektierung der Individualität ab.

Die geisteswissenschaftliche Didaktik wehrte mit ihren Reflexionen und Analysen einseitiges Denken ab. Ihr zufolge sind die Aufgaben der Schule und der Unterrichtsfächer mehrdimensional, und mit wechselnden Schwerpunkten ist den verschiedenen Zielsetzungen Rechnung zu tragen:

- Erschliessung und Deutung von gegenwärtiger Welt,
- Vorbereitung auf das Erwachsenendasein im Sinne von «Leben lehren»,
- Absicherung einer geistigen Weite gegenüber noch nicht vorhersehbaren Aufgaben,
- Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten,
- Begabungsweckung,
- Wahrung von geistiger Überlieferung (Tradition),
- Zweckfreie Vertiefung in geistige Gehalte.

Dabei ist es nun eine curriculare Frage, wie die genannten pädagogischen Ziel-

setzungen für Schule und Unterricht mit den (berechtigten) Ansprüchen der gesellschaftlichen Mächte (wie Staat, Kirche, Parteien, Wirtschaft, Kunst und Wissenschaft) in Einklang gebracht werden können (vgl. Beckmann 1976 a, 73 ff.).

1.2. Allgemeine Didaktik

Mit Recht unterschied Horst Ruprecht im Blick auf allgemeindidaktische Theorien zwischen Konzeptionen und Ansätzen (Ruprecht 1976, 24ff.). Der Unterschied liegt in dem Umfang der Differenziertheit der Aussagen und in der Bereitstellung von Hilfen für die unterrichtliche Praxis. Er nennt als allgemeindidaktische Konzeptionen:

- Geisteswissenschaftliche Konzeption (Klafki 1975)
 - Unterrichts- und lehrtheoretische Konzeption (Heimann 1976).
- Ausserdem sind die allgemeindidaktischen Ansätze zu beachten:
- Informationstheoretischer Ansatz (v. Cube 1976, 128–170)
 - Systemtheoretischer Ansatz (König/Riedel 1970)
 - Curricularer Ansatz (Frey 1975)
 - Strukturtheoretischer Ansatz (Bruner, Gagné).

Aus der Diskussion der letzten Jahre kristallisieren sich weitere Ansätze heraus, die in Aufsätzen oder schon in Buchform greifbar sind:

- Kommunikativer Ansatz (Schäfer/Schaller)
- Lerntheoretische Didaktik (Aebli)
- Kritisch-konstruktiver Ansatz (Klafki 1977)
- Realistischer Ansatz (Beckmann 1976 b, 1978).

Es würde den Rahmen sprengen, die einzelnen Konzeptionen und Ansätze hier zu charakterisieren und kritisch zu werten. Die Fülle der allgemeindidaktischen Ausprägungen verwirrt und lässt nach Kriterien zur Beurteilung fragen. Auch über diesen Anspruch wird schwerlich eine Übereinstimmung zu erzielen sein. Trotzdem sollen Kriterien auf unterschiedlichen Ebenen genannt werden:

- Wissenschaftstheoretische Überlegungen
- Erfassung aller den Unterricht beeinflussenden Faktoren
- Ergänzungsbedürftigkeit der Richtungen
- Unmittelbare Hilfen für die Praxis.

Mir scheint ein wichtiges Kriterium der allgemeindidaktischen Theorien¹ zu sein, ob sie in der Art der Darstellung den Praktiker erreichen und wie sie ihm bei der Bewältigung der täglichen Unterrichtsarbeit helfen.

Die Aufgabe einer Allgemeinen Didaktik, als einer Theorie des Unterrichts und des Unterrichtens, ist vor allem die genaue Beschreibung der bestimmten Faktoren des Unterrichts und des Wirkungszusammenhangs des Lehrgefüges. Dabei spielen die Zielfragen – und damit die Festlegung der Aufgaben des Schulfaches – eine wichtige Rolle. Ebenso bedeutsam ist, «den wahren Ort der Freiheit des Lehrers zu bestimmen» (Weniger, 14).

Mit diesen Überlegungen wird deutlich, dass unabhängig von den verschiedenen Richtungen der Allgemeinen Didaktik folgende Themen oder Kategorien Beachtung finden müssen:

- Berufsaufgaben des Lehrers
- Freiheitsraum des Lehrers
- Ziele des Unterrichts
- Auswahlprinzipien (Inhaltsprobleme)
- Artikulation des Unterrichts
- Aktionsformen des Lehrers
- Aktionsformen des Schülers
- Grossgliederung des Unterrichts
- Anthropologische Bedingungen des Unterrichts
- Sozio-kulturelle Bedingungen
- Formen der Unterrichtsvorbereitung.

Im Hintergrund stehen Probleme einer Theorie der Schule und Probleme der Schulorganisation; diese gehören aber nicht mehr zum Gegenstand der Allgemeinen Didaktik.

1.3. Fachdidaktik

Die Entwicklung der Fachdidaktik steht im Zusammenhang mit der didaktischen Orientierung nach dem zweiten Weltkrieg. Während die Pädagogische Reformbewegung der 20er Jahre in besonderer Weise die unterrichtsmethodischen Möglichkeiten geklärt und entfaltet hat, stehen in den 50er Jahren inhaltliche Fragen des Unterrichts im Vordergrund. Angestoßen vor allem durch den Trierer Hochschultag in Trier 1962, nahmen unterschiedlich stark einzelne Fächer allgemeindidaktische Theorien und Kategorien auf. Dabei ging es keineswegs um eine einfache Übernahme, sondern um eine produktive Weiterentwicklung aus der Perspektive des Unterrichtsfaches. Einverständnis herrschte über die Abwehr einer Ableitung fachdidaktischer Aussagen aus der Fachwissenschaft. Fachdidaktik wurde verstanden als Reflexion über die «pädagogische Dimension des Faches», Forschungsgegenstand der Fachdidaktik ist das jeweilige Schulfach unter Anwendung der in der Allgemeinen Didaktik üblichen wissenschaftlichen Methoden. In der Folgezeit kam es zu beachtlichen fachdidaktischen Entwürfen. Das gilt in besonderer Weise für die Didaktik des Religionsunterrichts, des Deutschunterrichts, des Geschichtsunterrichts, des naturwissenschaftlichen Unterrichts, des Sportunterrichts und des Kunstunterrichts.

Durch die gesellschaftspolitische Wende und den Bemühungen um eine grundsätzliche Reform des Curriculum auf wissenschaftlich kontrollierter Grundlage Ende der 60er Jahre traten die fachdidaktischen Versuche zurück. Lediglich einzelne Teilcurricula (z. B. Mathematik) wurden veröffentlicht. In dem Masse, wie deutlich wurde, dass die wissenschaftlichen Ansprüche an eine Reform des Curriculum überhaupt nicht oder nicht so schnell einlösbar waren,

entstanden in den Bundesländern Kommissionen, die Richtlinien für die Unterrichtsarbeit entwickeln sollten. Diese stiessen in der Öffentlichkeit auf heftige Kritik, das gilt besonders für die Hessischen Rahmenrichtlinien. Ausschlaggebend für diese Kritik war zunächst die durchgehende gesellschaftskritische Einstellung und Normierung, die für alle nur möglichen Unterrichtsfächer bestimmt wurde. Weniger kritisiert wurde demgegenüber der Einfluss von Bruner und Gagné auf die Erfolgsermittlung des Lernens (vgl. Wilhelm, 405 ff.). Der behavioristische Ansatz führte zu einer Strukturierung der Richtlinien nach Lernzielen, wobei von obersten Lernzielen ausgegangen und verschiedene Stufen von Lernzielen abgeleitet wurden. Dieser Ansatz soll nicht generell verurteilt werden; er muss in seinen Möglichkeiten und Grenzen gesehen werden, zumal dem Lehrer eine Reflexion und Kontrolle über seine Zielsetzungen für den Unterricht überhaupt und für die einzelne Unterrichtseinheit nicht geschenkt werden kann (Meyer). Trotzdem führte der Ansatz weithin fast in allen Unterrichtsfächern zu einem «Lernzielfetischismus». Deshalb wurde von Kritikern vor drei Missverständnissen gewarnt: Einmal ging es um den gefährlichen Irrglauben der generellen Machbarkeit des Menschen, zum anderen um die Überzeugung, dass alles allen lehrbar sei und schliesslich um die Einsicht, dass wichtige Aufgaben von Erziehung und Unterricht nicht durch kurzfristig kontrollierbare Lernzielbestimmungen erfasst werden können.

Diese gekennzeichnete Entwicklung seit dem Ende der 60er Jahre stürzte eine Vielzahl von Unterrichtsfächern (und ihre Fachdidaktiken) in eine tiefe Krise. Das gilt vor allem für den Deutschunterricht, für den politischen Unterricht, für den Geschichtsunterricht, aber auch für den Religions-, Kunst- und Musikunterricht. Die Orientierung an gesellschaftspolitischen Maximen (Emanzipation, Kritikfähigkeit, Konflikttheorien) brachte eine Normierung dieser Fächer und eine Missachtung ihrer spezifischen Aufgaben. Die Folge waren ideologische Normierung und Langeweile im Unterricht.

Inzwischen setzt sich die Einsicht durch, dass die politische Dimension zwar ein berechtigter Aspekt von Erziehung und Unterricht ist, dass aber gegen die Besetzung aller Bereiche und Inhalte durch die politische Perspektive Protest am Platze ist. So stehen viele Fachdidaktiken vor einem neuen Anfang, um Ziele und Inhalte ihres Schulfaches neu zu bestimmen. Es bleibt offen, ob man hier oder da an frühere Standardwerke anknüpfen kann. Immerhin bestehen zur Zeit solide Veröffentlichungen und Ansätze besonders für den Religions-, Sport-, Mathematik- und den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Unter Beachtung der gegenwärtigen didaktischen Diskussion ist eine dringende Klärung des generellen Anspruchs nach *Wissenschaftsorientierung des Unterrichts* notwendig. Falsche Auslegungen dieses Anspruchs haben in der Unterrichtspraxis zu bedenklichen Erscheinungen geführt. Es dürfte damit zunächst eine Verwissenschaftlichung der Lehrverfahren gemeint sein; bei Beachtung der Grenzen ist dagegen nichts einzuwenden. Dagegen sind Be-

denken anzumelden, wenn es um die Inhalte des Unterrichts geht. Dabei können Arbeitsmethoden auch zu Inhalten des Unterrichts werden! Es ist – auch in der so oft postulierten Verwissenschaftlichung unserer Welt – bedenklich, einen engen Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Schulfach herzustellen. Das Schulfach ist keine Propädeutik der Wissenschaft, und die Fachdidaktik nicht ein Anhängsel der Fachwissenschaft zur Reflexion über fachadäquate Unterrichtsmethoden, sondern eine Disziplin mit eigenem Forschungsgegenstand und eigenen Fragestellungen.

1.4. Fachwissenschaft

Jeder Versuch, die an unseren Universitäten gelehrteten Wissenschaften in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, muss in der Gegenwart scheitern, da wir nicht über die übergeordneten Kriterien verfügen. Auch die Klassifizierung in verschiedenen Gruppen birgt erhebliche Probleme, da die einzelnen Wissenschaften nicht unbedingt über ein übereinstimmendes Selbstverständnis verfügen. Überlegenswert ist die Einordnung, die Heinrich Roth vornahm: Geisteswissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften. Die Zuordnung der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen bleibt auch dann noch problematisch; man braucht in diesem Zusammenhang nur an die Pädagogik als Wissenschaft zu erinnern. Im übrigen sind die für die Schule so wichtigen Fächer wie Sport, Musik, Kunst nur sehr schwer in eine solche Ordnung einzugliedern. Als Aussenstehender muss man die Fülle der Disziplinen registrieren, und im Blick auf die schulischen Lehrpläne stellt man fest, dass nur ein kleiner Teil der wissenschaftlichen Disziplinen einer Universität im Lehrplan repräsentiert sind, einige davon überrepräsentiert (Sprachen) und andere unterrepräsentiert sind (Recht, Medizin). Auf zwei Probleme muss noch hingewiesen werden: Einmal sind die wissenschaftlichen Disziplinen in der Neuzeit einem dauernden Prozess der Differenzierung unterworfen. Damit wird die Beantwortung der Frage nach «Wissenschaft und Wirklichkeit», die J. Anderegg zum Leitgedanken eines von ihm herausgegebenen Bandes machte, immer schwieriger, und die mögliche Repräsentanz «der» Wissenschaften im Lehrplan immer unmöglich. Dazu aber kommt, dass es die Wissenschaft einer Disziplin gar nicht gibt; jede Disziplin wird in unterschiedlichen Richtungen vertreten, wobei jeweils die wissenschaftsmethodischen Grundlagen, der Forschungsgegenstand, die spezifische Fragestellung strittig sind.

Schliesslich muss Stellung bezogen werden gegen eine verbreitete Halbwahrheit: Immer wieder kann man den Hinweis hören, dass sich der Bestand unseres Wissens innerhalb von 10 Jahren vollständig erneuere. Bei genauerem Hinsehen stimmt diese Aussage bestenfalls für die Naturwissenschaften. In den Geisteswissenschaften geht es sehr viel mehr um den Versuch einer erneuten und tieferen Begründung. Die Betonung des Neuen entpuppt sich oft schnell als ein Mangel an Kenntnis der älteren Fachliteratur.

2. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten

2.1. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach

Neben einer Orientierung des Lehrplans an den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Mächte rückte die Orientierung an den Wissenschaften in den Vordergrund. «Natürlich sind Schulfächer nicht identisch mit den Wissenschaftsdisziplinen, sondern stellen immer eine Reduktion dar. Wissenschaftsorientierte Lehrplantheorien halten für diese Reduktion jedoch nicht die Bildungskategorien bereit, sondern belassen die Last der Reduktion bei den Wissenschaftsdisziplinen selbst. Damit erhält die Wissenschaftslogik eine führende Stelle in der Lehrplantheorie, und den Fachdisziplinen wird eine Öffnung zur Fachdidaktik hin zugemutet, für welche die Hochschuldisziplinen ganz ungenügend vorbereitet sind» (Wilhelm, 394f.).

Gegenüber dieser Zuordnung von Schulfach und Fachwissenschaft, die durch die Anwendung des Begriffs «Reduktion» in ein lineares Ableitungsverhältnis gebracht werden, sind nun erhebliche Bedenken anzumelden. Es kann doch nicht so sein, dass Fachwissenschaft fortgesetzt reduziert wird, um für die einzelnen Schulstufen zu passen (Beckmann 1976, a, 107). «So wird es wahrscheinlich, dass in der Schule Wissenschaft und Schulfach erst durch eine gemeinsame Beziehung auf etwas Drittes in Verbindung treten, das den Zwecken der Wissenschaft ebenso ihren Sinn gibt, wie den Zielen des Unterrichts» (Weniger, 24). Dieses Übergreifen liegt in der Richtung, dem Leben zu dienen, dem Menschen zu dienen, wobei allerdings sowohl die Aufgaben des Schulfaches als auch die jeweilige Stellung der Fachwissenschaften unterschiedliche sind.

So ist das Verhältnis zwischen Schulfach und Fachwissenschaft kein Ableitungsverhältnis; es ist komplizierter:

- Wissenschaft hat die Aufgabe der Forschung, das Schulfach aber die Aufgabe der Erziehung und Bildung.
- Im übrigen sind die Zuordnungen schwierig: Es gibt Bildungsaufgaben, für die keine Wissenschaft oder aber mehrere Wissenschaften zuständig sind.
- Selbst, wenn ein Ableitungsverhältnis bejaht würde, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die verschiedenen Richtungen innerhalb einer Fachwissenschaft haben. Werden diese gravierenden Unterschiede «wegreduziert»?
- Die für die Naturwissenschaften berechtigte Frage nach der jeweiligen Struktur darf nicht verabsolutiert werden; der Rückzug auf die «Struktur» einer Wissenschaft ist keine Lösung für das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach (Sauer).
- Neben einer Reflexion über formale Lernziele muss das Eigenrecht von Inhalten gesehen werden.
- Schliesslich ist im Blick auf die Erziehungsaufgabe zu bedenken: Wissenschaft ist existenznotwendig, aber nicht existenzverlässlich (Nicklis, 56).

Noch einmal anders gewendet: Das Schulfach hat im Sinn von Erziehung und Unterricht vielfältige Aufgaben, aber nicht die Aufgabe der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte oder wissenschaftlicher Methoden oder Fragestellungen. Deshalb ist treffender von einem *Rückbezug* des Schulfaches zur Fachwissenschaft zu reden, wobei die Nähe oder Ferne zur Fachwissenschaft je nach Schulfach unterschiedlich ist. Das bedeutet zunächst schlicht, dass die Inhalte des Schulfaches sachlich richtig sein müssen, dass sie nicht im Widerspruch zu Ergebnissen der Fachwissenschaften stehen dürfen. Nach wie vor ist für die Auswahl der Inhalte als Orientierungshorizont der Begriff des «Laien» hilfreich. «Es geht im Schulunterricht noch nicht um die Wissenschaft, sondern zunächst um die Kenschaft, um die Fähigkeit, die Dichtung... zu lesen, zu geniessen und aus ihr sich die ‹Geheimnisse des Lebenspfades deuten› zu lassen» (Flitner, 25). Damit wird unterstrichen, dass das Schulfach zuerst und in erster Linie *die Sache selbst* bieten muss. Wir sind den Kindern zuerst einmal biblische Geschichten, erwiesene Gehalte der Dichtung, die Tatbestände der belebten und unbelebten Natur schuldig und nicht das Reden *über* diese Dinge. Die Schulfächer haben eine relative Unabhängigkeit von den Fachwissenschaften, «weil sie den Gegenstand selber bieten, der in seiner Eigentümlichkeit und Selbstgenügsamkeit da sein muss, ehe sich die Forschung mit ihm beschäftigen kann, so dass die Schulstudien noch nicht die Wissenschaft über diesen Gegenstand enthalten, sondern den von der Forschung zunächst unabhängigen Gegenstand selber im Geist erst aufbauen» (Flitner, 17).

2.2. Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik

Die Allgemeine Didaktik wurde in der Überzeugung entwickelt, dass es in der Schule übergreifende Aufgaben und Kriterien gibt. Im Blick auf Erziehung und Unterricht in der Schule muss gesagt werden, dass die Summe der Unterrichtsfächer (Fächerkanon) mehr sein soll als die Addition der einzelnen Teile.

Trotzdem ist Fachdidaktik dringend nötig, um sowohl zur Klärung des Beitrags für den *übergreifenden Erziehungsauftrag* als auch zur Klärung des *spezifischen unaufgebbaren eigenen Auftrags* beizutragen. Wichtigstes Ziel einer jeden Fachdidaktik muss sein, eine tiefere Begründung des Schulfaches in seiner erzieherischen und unterrichtlichen Funktion im Fächerkanon zu erreichen. Vorzug ist dabei, dass Fachdidaktik der Unterrichtswirklichkeit näher ist als die Allgemeine Didaktik; das ist ihre grosse Chance. Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist nicht deduktiver Art, sondern es geht um einen Wechselbezug (Klafki 1975, 89f.).

Zunächst mag die Fülle der Konzeptionen und Ansätze der Allgemeinen Didaktik schrecken; man muss aber zur Kenntnis nehmen, dass das eigentlich nicht ein Spezifikum der Allgemeinen Didaktik ist, sondern ein Spezifikum von Wissenschaft überhaupt. Bedenklicher allerdings wäre die Absolutsetzung einer Richtung; immer muss es gehen um eine produktive Auseinandersetzung

und um die Frage der *Ergänzungsbedürftigkeit*. Deshalb ist davor zu warnen, dass sich eine Fachdidaktik nur an einer Konzeption der Allgemeinen Didaktik orientiert. Wünschenswert ist eine Offenheit der Fachdidaktik für verschiedene Richtungen der Allgemeinen Didaktik (wobei sich je nach Fachstruktur eine stärkere Nähe zu der einen oder anderen Richtung ergeben wird). Folgende fachdidaktische Aufgaben sind vorrangig:

- Aufgreifen der allgemeindidaktischen Theorien oder Kategorien.
- Klärung der Ziele und Kategorien im Bezug zum jeweiligen Unterrichtsfach (siehe S. 3f.).
- Aufdecken der «pädagogischen Dimension» des Unterrichtsfaches.
- Reflexion über die fachspezifischen Ziele formaler und inhaltlicher Art des jeweiligen Unterrichtsfaches.
- Kritische Prüfung der angebotenen Möglichkeiten der Erfolgsermittlung bzw. Ergebniskontrolle; Bedenken der Rückwirkungen der Ergebniskontrollen auf die Ziele und Inhalte des Faches.
- Bemühen um einen Minimalconsens, was an Kenntnissen und Fertigkeiten in dem einzelnen Unterrichtsfach gefordert werden muss.
- Klärung der Zusammenhänge zwischen Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden konkret in den einzelnen Unterrichtsfächern.
- Klärung der spezifischen Aufgaben des Faches für einzelne Schularten und Schulstufen.
- Klärung von fächerübergreifenden Aufgaben bzw. Vorhaben.

Systematisch steht die Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Einerseits hat die Fachdidaktik eine Vermittlerposition, andererseits aber ist leitend die *Wendung* zur pädagogischen Aufgabe: Erziehung und Unterricht des jungen Menschen in dem jeweiligen Unterrichtsfach steht im Mittelpunkt der Überlegungen. Das ist die «kopernikanische Wendung», die die Fachdidaktik vollziehen muss. Andere Wissenschaften können als Hilfswissenschaften fungieren; dabei kommt der Entwicklungs- und Lernpsychologie besondere Bedeutung zu. Zu warnen ist allerdings vor einer der Pädagogik leider anhaftenden «Einseitigkeit»: Humanbiologie oder Pädiatrie sind mindestens ebenso wichtig wie die pädagogische Soziologie!

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsstand in den einzelnen Fachdidaktiken höchst unterschiedlich ist. *Im Grunde ist bei dieser Lage der Forschungsauftrag wichtiger als der Lehrauftrag*. In jedem Falle wird zur Geduld und zum Mut zu kleinen Schritten geraten. Vier Möglichkeiten wären zunächst zu nutzen:

- Reflexion mit den Studenten oder Seminaristen mit didaktischen Kategorien über den erhaltenen Fachunterricht.
- Kooperation in einzelnen Lehrveranstaltungen mit dem Pädagogen und oder Methodiklehrer.
- Beteiligung an Lehrübungen in der Übungsschule und an den anschliessenden Besprechungen.

- Information über allgemeindidaktische und spezielle fachdidaktische Ansätze.

3. Qualifikationen des Lehrers unter didaktischem Aspekt

3.1. Rahmenbedingungen

3.1.1. Ziele der Lehrerbildung

Qualifikationen des Lehrers können erst festgelegt werden, wenn man sich über die Ziele der Lehrerbildung verständigt hat. Dabei muss betont werden, dass Lehrerbildung so schwierig ist, dass in jedem Falle Vorteile mit Nachteilen erkauf werden müssen; die Geschichte der Lehrerbildung zeigt, dass es die ideale Lösung nicht gibt (Beckmann 1968 und 1976 c).

Selbst wenn es den «geborenen Erzieher» gäbe, kann sich die Institution Schule nicht auf ihn allein verlassen. Wichtig aber ist, dass jede Form der Lehrerbildung einen Beitrag zur Menschenbildung leistet. Ich vermeide bewusst den anspruchsvollen Begriff der «Persönlichkeit», aber neben berufsspezifischen Ausbildungszielen ist ausschlaggebend, dass der Lehrer geistig lebendig ist und Menschlichkeit verkörpert.

Von der jeweiligen Schulorganisation und den Schularten hängt es ab, ob das Ziel der Ausbildung der Klassenlehrer, Fachgruppenlehrer oder der Fachlehrer ist. Erst dann kann entschieden werden, über wieviel fachliche Kompetenz der künftige Lehrer verfügen soll. Mit allem Nachdruck ist vor der Lösung des «Zweifachlehrers» für die Grund- und Hauptschule zu warnen; er ist für die Erfüllung der zentralen pädagogischen Aufgaben in der Grund- und Hauptschule (oder Primarschule) völlig untauglich. So sehr auch die Tendenz deutlich ist zu erhöhten Anforderungen im 1. bis 4. Schuljahr, sollte man hier im Grundsatz am Klassenlehrer festhalten; nach einem langsamen Übergang im 5. und 6. Schuljahr wäre dann für die weiteren Schuljahre der Fachgruppenlehrer vorzuziehen, so dass in einer Klasse jeweils drei oder vier Lehrer unterrichten.

Es ist zu wünschen, dass die Aufgaben der *Bildung* und *Ausbildung* im Rahmen der Lehrerbildung nicht gegenseitig ausgespielt werden. Alle Lehrerbildner sollten sich beiden Aufgaben verpflichtet fühlen. Die drei Elemente der Lehrerbildung (Pädagogische Grundlegung, fachliche Bildung und berufspraktische Ausbildung) haben überlappend Beiträge für Bildung und Ausbildung zu leisten. Es dürfte unbestritten sein, dass z.B. Pädagogik, Didaktik oder Psychologie auch allgemeinbildende Wirkungen haben.

3.1.2. Voraussetzungen beim künftigen Lehrer

Ohne in diesem Rahmen die Diskussionen über die Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf aufgreifen zu wollen, soll auf drei Merkmale aufmerksam ge-

macht werden, die m. E. ein Ausbildungsgang nur sehr unwesentlich verändern kann.

Es handelt sich zuerst um die Forderung nach einer pädagogischen Zuwendung, d. h. der künftige Lehrer muss eine Zuneigung zu den Kindern und jungen Menschen haben, sie dürfen für ihn nicht eine Horde unerträglicher, schreiender Bengels sein.

Damit geht unmittelbar einher die Forderung nach einer Kontaktfähigkeit zu anderen Menschen. Ein ausgesprochen introvertierter junger Mensch wird sich nur schwerlich zum Lehrer eignen. Ebenso wichtig ist ein bestimmtes Mass an Reflexionsvermögen. Theorien können nur dann produktiv in die Praxis, in einen Handlungszusammenhang umgesetzt werden, wenn eine geistige Beweglichkeit vorhanden ist. Hanspeter Müller hat das Problem richtig gekennzeichnet: «Und doch meine ich beobachtet zu haben, dass die Fähigkeit, aus einer Situation eine Analyse zu gewinnen und, umgekehrt, aus einer theoretischen Konzeption die Wirklichkeit zu gestalten, für die meisten Auszubildenden schier unmöglich ist» (Müller, 377). Hier liegt ohne Frage eine Kernfrage der Lehrerausbildung vor; sie muss befriedigt beantwortet werden. Auch die wissenschaftliche Ausbildung hat dieses Problem noch nicht befriedigend gelöst.

3.1.3. Die Forderung nach Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung

Die pauschale Forderung nach Wissenschaftlichkeit führt zu Missverständnissen oder gar falschen Vorstellungen. Man muss die jeweils unterschiedliche Funktion von Wissenschaft auf den verschiedenen Stufen von Unterricht und Ausbildung sehen:

a) Wissenschaft im Unterricht an Grund- und Hauptschulen bzw. Primarschulen.

Darüber ist hier bereits in genügendem Umfang gehandelt worden. Unterricht erfolgt im Rückbezug auf Wissenschaft, so dass die vermittelten Inhalte nicht im Widerspruch zur Wissenschaft stehen. Vorrangig ist aber die Vermittlung der Sache selbst. Demgegenüber sollen die Entscheidungen für die Vermittlungsmethoden und vorher für die Auswahl von Inhalten pädagogisch und didaktisch begründbar sein.

b) Wissenschaft im Rahmen der Ausbildung künftiger Grund- und Hauptschullehrer (bzw. Lehrer an Primarschulen).

Die Ausbildung sollte auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen, das aber heisst vor allem, dass das Studium in Pädagogik, Allgemeiner Didaktik, Pädagogischer Psychologie und Fachdidaktik wissenschaftlich sein sollte. Darüber hinaus sollte ein inhaltliches Wahlfach auf wissenschaftlicher Grundlage studiert werden; wünschenswert wären darüber hinaus die Studien in weiteren zwei bis vier Fachdidaktiken.

Es ist ein völliges Missverständnis von Wissenschaft, wenn man meint, ein solches Studium sollte nur Problembewusstsein vermitteln oder gar nur verunsi-

chern. Formal geht es um die Entwicklung eines möglichst hohen Reflexionsvermögens und eines Problembewusstseins. Darüber hinaus muss ein wissenschaftliches Studium für künftige Lehrer auch Handlungskompetenz vermitteln. Dieser Aufgabe müssen sich die beteiligten Disziplinen stellen, d.h. die beteiligten «Berufswissenschaften» des Lehrers (Beckmann 1976 c). Aus diesem Begriff geht bereits hervor, dass eine nötige Bedingung eines Studiums auf wissenschaftlicher Grundlage die Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung ist.

c) Das Studium der künftigen Seminarlehrer bzw. Dozenten.

Der Weg, wie er in Deutschland immer mehr begangen wird, für diese Aufgaben die Habilitation zu fordern, ist für die Lehrerbildung ein schlechter Weg. Demgegenüber ist es zweckmässiger, eigene Lehrertätigkeit und ein Aufbaustudium zu fordern. Dieses Studium müsste möglichst – je nach späterem fachlichem Schwerpunkt und Einsatz – Pädagogik, ein inhaltliches Fach und ein weiteres Fach (Päd. Psychologie, Anthropologie, Philosophie, Soziologie) umfassen. Die genannten Fächer werden im Medium der Forschung an wissenschaftlichen Hochschulen studiert; dabei geht es um das Studium von Fachwissen und um Erarbeitung des wissenschaftlichen Methodenbewusstseins.

Die Fülle des Stoffes, die Vielzahl der beteiligten Disziplinen, die Ausrichtung auf eine wissenschaftliche Richtung, die Schulferne oder gar die Ausfallquote sind keine Beweise von Wissenschaftlichkeit.

3.1.4. Institutionelle Regelungen

In Geschichte und Gegenwart sind drei unterschiedliche institutionelle Regelungen für die Lehrerbildung künftiger Grund- und Hauptschullehrer vorzufinden: Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule, Universität (Beckmann 1968). In der Beurteilung der verschiedenen Institutionen muss man behutsam sein. Gerade die Ausbildungspraxis zeigt, dass jede institutionelle Lösung ihre jeweiligen Vorteile und Nachteile hat.

Aufgrund einer 15jährigen Erfahrung in der Lehrerbildung nehme ich folgende Wertung vor:

a) Lehrerseminar

Aus deutschem Blickwinkel gehört diese Lösung der Vergangenheit an, da zwar eine praxisnahe Ausbildung garantiert war, aber die wünschenswerte geistige Souveränität der künftigen Lehrer nicht erreicht wurde. Sie wurden zwar unterrichtsmethodisch gut geschulte Lehrer, aber im allgemeinen keine «Fachleute für Erziehung und Unterricht».

b) Selbständige Pädagogische Hochschule

Nach wie vor halte ich diese institutionelle Lösung für die beste, d. h. für eine sachgemäss, eine pädagogisch fundierte Lehrerbildung. Bei einer Zahl von höchstens 800 Studenten ist eine enge Verzahnung mit der Schulpraxis noch möglich, das Studium in Pädagogik, Allgemeiner Didaktik, Päd. Psychologie

und einem Wahlfach geschieht auf wissenschaftlicher Grundlage; dazu kommen zwei bis drei weitere Fachdidaktiken. Der Nachteil liegt in dem Verzicht auf den Klassenlehrer, der alle Schulfächer unterrichten kann.

c) Universität

Bis auf wenige Bundesländer hat sich in der Bundesrepublik Deutschland die universitäre Lehrerbildung durchgesetzt. Damit wird die Wissenschaft zum alleinigen Maßstab für die Einstellung der Dozenten und für die Studiengänge. Die hohe Studentenzahl verhindert eine praxisnahe Ausbildung; der wissenschaftliche Anspruch reduzierte die Vorbereitung auf die Schulfächer, auf das Studium nur zweier Schulfächer, was zu höchst problematischen Lösungen führte. Auf diese Weise wurde unter dem Anspruch von «wissenschaftlicher» Lehrerbildung der Dilettantismus in der Schule immer grösser (Beckmann 1976 c).

3.1.5. Spezielle Probleme des Lehrerseminars

Da es in der Schweiz noch in vielen Kantonen die Lehrerbildung an Lehrerseminaren gibt, muss darüber einiges gesagt werden, denn die pädagogische Einstellung muss sein: Wenn deutlich ist, dass bildungspolitisch eine andere Lösung nicht zu erreichen ist, dann ist der Pädagoge verpflichtet, aus der politisch gegebenen institutionellen Lösung das Beste zu machen, so dass künftige Lehrer das Lehrerseminar verlassen, die pädagogisch, fachlich und menschlich in genügendem Masse gebildet sind, so dass man ihnen junge Menschen anvertrauen kann.

Nach mehrfachen Hospitationen und Gesprächen über lange Jahre hinweg habe ich den Eindruck gewonnen, dass das Lehrerseminar in besonderer Weise die Chance einer Integration von Theorie und Praxis hat. Dabei zeigt sich zweierlei: Erstaunlich ist, wie Seminaristen innerhalb von zwei Jahren zu einer ansprechenden «Handlungskompetenz» im Unterricht geführt werden. Zum anderen ist die Rückwirkung dieser intensiven Praxisbegegnung auf das Engagement in dem übrigen Unterricht des Seminars beachtlich. Der überschaubare Rahmen des Seminars erhöht die Chance einer Kooperation zwischen Fachvertretern und Vertretern der Pädagogik, Psychologie und der Methodik.

Im derzeitigen System nachteilig ist, dass der Methodiklehrer noch in den meisten Fällen als der pädagogische «Zehnkämpfer» auftreten muss. Er allein muss die Integration der fachlichen, didaktischen, pädagogischen und psychologischen Aspekte in die Gestaltung des Unterrichts mit den Seminaristen vollziehen. Es ist ein Wunder, was hier von einzelnen Methodiklehrern geleistet wird².

Damit ist eine weitere Kritik angedeutet: Es scheint so, als ob die Chance der Überschaubarkeit nicht in hinreichendem Masse genutzt wird. Die Fachvertreter und wohl auch die Vertreter der Pädagogik und Psychologie beteiligen sich kaum oder gar nicht an der Ausbildung in der Übungsschule und in Prak-

tika. Aus der Sicht der Schulpädagogik müsste im Lehrplan neben der Allgemeinen Didaktik das Thema «Theorie der Schule und der Schulorganisation» berücksichtigt werden.

Interessant sind die Bemühungen um eine Weiterentwicklung bzw. Reform der Lehrerseminare, beispielsweise im Kanton Bern³. Dabei bietet die Verlängerung der Seminarzeit um zunächst ein Jahr sicher eine grosse Chance. Allerdings dürfte nicht der bisherige Fächerkanon fortgeschrieben werden, sondern in einer Dreiteilung müssten im 5. Jahr folgende Schwerpunkte gesetzt werden: Wahlfach – Pädagogik, Psychologie, Didaktik – schulpraktische Übungen. Eine einfache Verlängerung der Praktika demgegenüber bringt nichts. Schliesslich muss bemerkt werden, dass eine Übernahme der vielfachen Differenzierungen in der Theorie und die Ausweitung der schulisch relevanten Disziplinen eine Gefährdung der seminaristischen Ausbildung bedeuten würde; hier ist Konzentration am Platze.

3.2. Qualifikationen

Eingangs sind vier Vorbemerkungen nötig: Einmal ist zu warnen vor jeder Perfektion in der Gestaltung von Ausbildungsgängen. Ausbildung bleibt in jedem Falle ein Stück Wagnis, wie sich Theoriestücke und Einstellungen zu einer Handlungsfähigkeit verbinden. Zum anderen darf man die Überlegungen nach Qualifikationen nicht pragmatisch verkürzt sehen im Sinne des Glaubens an die «Machbarkeit guter Lehrer». In jedem Falle sind geistige Lebendigkeit, Berufsethos und Sachkenntnis nicht nur für eine Augenblickssituation zu vermitteln. Ausserdem ist zu warnen vor einem methodischen Dogmatismus. Im Ausbildungsgang hat jede Methode ihren bestimmten Stellenwert, auch die Projektmethode. Aber diese allein ist auch kein Garant für eine bessere Ausbildung; im Gegenteil, bei ihr liegt die Gefahr zu einer einseitigen Orientierung an aktuellen Problemen. Schliesslich sollte man im Ausbildungsgang drei Stränge sehen: Systematische Darstellung auf der einen Seite, unterrichtspraktische Übungen auf der anderen Seite und dazwischen ein Bindeglied, das beides vorbereitet, verarbeitet und verbindet.

3.2.1. Allgemeindidaktische Qualifikationen

- Wissen um die Berufsaufgaben des Lehrers, um Freiheit und Bindung in der Berufstätigkeit.
- Kennen der wichtigsten Ziele des Unterrichts.
- Kenntnis der Probleme der formalen und materialen Bildung.
- Kenntnis der wichtigsten Auswahlkriterien.
- Kenntnis der wichtigsten Unterrichtsmethoden, ihrer jeweiligen Vorteile und Nachteile.
- Kenntnis von Beurteilungskriterien von Lehrmitteln und Arbeitsmitteln.

- Beispiele kennen von dem Bedingungszusammenhang von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden.

- Kenntnis von Formen der Unterrichtsvorbereitung.

Aus der Aufstellung geht hervor, dass es eine Überforderung wäre, wenn der künftige Lehrer alle Richtungen der Allgemeinen Didaktik kennen würde. Weithin stimmt leider: «Theorie bleibt fremd, abrufbar in einer Theorieprüfung» (Müller, 377). Aber ebenso problematisch wäre es, wenn er auf eine bestimmte Didaktik verpflichtet würde. Dieser Dogmatismus, wenn er auch den Verfassern schmeicheln würde, ist bedenklich im Blick auf die unterrichtliche Handlungsfähigkeit. Entscheidend aber ist es, die wichtigsten Kategorien im Zusammenhang kennenzulernen, systematisch dargestellt mit ihren jeweiligen Problemen und aufgewiesen im Unterrichtsverlauf.

3.2.2. Fachdidaktische Qualifikationen

- Kenntnis des spezifischen Auftrags des jeweiligen Faches im Bildungsauftrag der Schule.
- Kenntnis der wichtigsten Bereiche des Faches und ihre Bildungsziele.
- Wissen um Möglichkeiten der Interessenweckung, um Methoden, wie Kind und Sache in Verbindung gebracht werden können.
- Erprobung der aus der Allgemeinen Didaktik bekannten Unterrichtsmethoden im Fach.
- Kenntnis der wichtigsten Lehrmittel und Medien im Fach.
- Erprobung von Formen der Unterrichtsvorbereitung.

Zu achten wäre bei der Fachdidaktik einmal auf die übergreifenden Zusammenhänge und zum anderen auf die spezifischen Aufgaben und Probleme. Es muss in Erinnerung bleiben: «Fachdidaktik ist eine auf Praxis zielende (Erziehungs-) Wissenschaft» (Hagener, 258).

3.2.3. Fachliche Grundlegung

Auch in der Gegenwart ist die Beantwortung der Frage nach der fachlichen Grundlegung strittig. Da wir nur über Erfahrungen verfügen, nicht aber genaue Kenntnis haben, ist die Frage nicht exakt zu beantworten: *Wieviel Sachwissen ist nötig, um sachgemäß unterrichten zu können?* Die Folge aus dieser Unsicherheit ist ein Schwanken zwischen absoluten Forderungen (Einfachlehrer) oder dem Anspruch, alle Fächer unterrichten zu können. Eines ist sicher: Alle pädagogische und psychologische Sachkenntnis und Kunst sind vergeblich, wenn nicht die zu vermittelnde Sache genau gewusst wird (die Umkehrung des Satzes gilt auch!).

Hinsichtlich der nötigen fachlichen Grundlegung sind drei Aspekte zu unterscheiden.

Zuerst einmal geht es um die Absicherung einer *grundlegenden Geistesbildung*, die in etwa mit der Maturität gegeben ist, so lange dort noch ein breiter Fächerkanon unterrichtet wird. Bei einer «verkursten» reformierten gymna-

sialen Oberstufe kommen auf die Lehrerausbildung neue schwierige Probleme zu.

Wünschenswert wäre dann eine *fachliche Vertiefung* in einigen Fächern; dabei müssten Deutsch und Mathematik verbindlich sein. Dazu treten sollten ein musisches Fach nach Wahl und wenigstens ein weiteres Unterrichtsfach. Von besonderer Bedeutung halte ich das Angebot eines *Wahlfaches* aus der Palette der Unterrichtsfächer, so dass exemplarisch an einem Fach inhaltliche Probleme einer Disziplin erkannt werden. Die Erfahrungen aus den Pädagogischen Akademien der 20er Jahre und der Pädagogischen Hochschulen der 50er und 60er Jahre geben dieser Forderung recht; ein begrenztes Transfer ist zu erwarten.

3.2.4. Berufspraktische Ausbildung

Dieser Bereich ist der integrierende Faktor der Ausbildung: Hier muss der Umschlag geleistet werden von den kognitiven Erkenntnissen in den Handlungszusammenhang. Dabei muss in Erinnerung bleiben, dass selbst die besten theoretischen Kenntnisse noch nicht einen guten Lehrer garantieren und dass das Unterrichten auf verschiedenen Theoriestufen möglich ist. Eingeführt werden muss hier im Zusammenhang mit der Allgemeinen und der Fachdidaktik in Formen der *Unterrichtsvorbereitung und Nachbesinnung*. Auch hier ist vor Dogmatismus zu warnen, aber Hilfen sind zu geben, einmal in der Form der ausführlichen Unterrichtsvorbereitung, zum anderen – ebenso wichtig – in Kurzformen. Beratung und Begleitung ist bei der unterrichtlichen Gestaltung wichtig. Im übrigen ist den Fragen der Erziehungsprobleme und der Beurteilungsprobleme genügend Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Fülle der Praktika und Lehrübungen ist keineswegs entscheidend, wichtig aber ist die gute Gestaltung und die anschliessende Besprechung und Auswertung.

4. Pädagogisierung der Schule

Bei allen diesen Überlegungen über Probleme der Lehrerausbildung sollte im Blick sein, dass sie nicht Selbstzweck ist, sondern dass sie Mittel zum Zweck ist: Für Erziehung und Unterricht der jungen Generation, aber in der Zielsetzung, ihr eine menschliche und unbelastete Atmosphäre in der Schule zu bieten. – Erich Weniger hat einmal bei der Immatrikulationsfeier der Lehrerstudenten, die in der Aula der Universität stattfand, gesagt: «In der Universität sind wir zu Gast, aber in den Schulen draussen sind wir zu Hause». Diese Einstellung scheint mir auch heute noch die rechte zu sein.

5. Anmerkungen

- 1 Zur Information über allgemeindidaktische Richtungen bieten sich vor allem folgende beiden Bände an:
Blankertz H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975⁹. Der Verfasser beschreibt vom Standort der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft die wichtigsten Richtungen der Allgemeinen Didaktik.
Ruprecht H./Beckmann H.-K./v. Cube F./Schulz W.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1976³. – Dieser Band stellt – von den jeweiligen Vertretern verfasst – verschiedene Modelle der Didaktik dar.
- 2 Umso erstaunlicher ist, dass im Kanton Bern die Arbeit des Methodiklehrers von der staatlichen Schulverwaltung offenbar nicht honoriert wird: Bei den offiziellen Lehrproben im Rahmen der Patentprüfungen hat der Methodiklehrer weder Sitz noch Stimme!
- 3 Aufgrund der Reformerfahrungen in der Bundesrepublik Deutschland wäre im Blick auf die angestrebten Reformen folgendes zu sagen:
 - Mut zu kleinen Schritten unter Absicherung der notwendigen Voraussetzungen und des dauernden Kontaktes und des Gesprächs mit denen, die die Reform in die Wirklichkeit umsetzen müssen.
 - Wichtigste Vorbedingungen sind: einmal eine Senkung der Stundenverpflichtung der Seminarlehrer, zum anderen eine Anhebung der Mittel für Zeitschriften und Bücheranschaffungen.
 - Problematisch erscheint der Stand der Diskussion über ein mögliches späteres 6. Seminarjahr. Die Gefahr der Verschiebung wichtiger praxisrelevanter Themen auf das 6. Jahr ist nicht gebannt. Nach dem 5. Jahr muss der Lehrer voll berufsfähig sein und «freigesprochen» werden. Das 6. Jahr müsste von den individuellen Bedürfnissen ausgehen und unterschiedliche Vertiefung ermöglichen (Fachliche Vertiefung, Beratung, Schulstufe u.a.), wobei eine Aufteilung des 6. Jahres in zwei oder drei Abschnitte geprüft werden sollte.

6. Literaturverzeichnis

- Aebli H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976⁹.
- Anderegg J. (Hrsg.): Wissenschaft und Wirklichkeit. Göttingen 1977.
- Beckmann H.-K.: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim 1968.
- Beckmann H.-K.: Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik. Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes. In: Ruprecht H. u.a., a.a.O., S 73–127 (a).
- Beckmann H.-K.: Schule als pädagogische Institution/Schulreform. In: Speck J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band I. Stuttgart 1976, S. 150–230 (b).
- Beckmann H.-K.: Stufenlehrerausbildung – Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: die höhere schule 29 (1976) 296–302 (c).
- Beckmann H.-K.: Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Beispiele. Braunschweig 1978
- Blankertz H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975⁹.
- Bruner J. S.: Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen u.a. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970.
- Cube F. v.: Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Ruprecht H. u.a.: a.a.O., S. 128–170.
- Flitner W.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965.
- Frey K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, 3 Bd., München 1975.
- Gagné R. M.: Die Bindungen des menschlichen Lernens. Hannover 1973³.
- Hagener C.: Fachdidaktik – Entscheidungsfeld der Lehrerausbildung. Zu Problemen im Ausbil-

- dungsbereich zwischen Praxis, Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 27 (1975), 244–260.
- Heimann P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, hrsg. K. Reich und H. Thomas. Stuttgart 1976.
- Hentig H. v.: Wie hoch ist die höhere Schule. Frankfurt 1962.
- Klafki W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1975.
- Klafki W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) S. 77–94, hier: 86.
- Klafki W.: Überlegungen zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Benner D. (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Ratingen 1977.
- Koenig E./Riedel H.: Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim 1970.
- Kramp W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Meyer H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt 1974.
- Müller H.: Gedanken zur Herstellbarkeit von Lehrern. In: schweizer schule 63 (1976) 376–379.
- Nicklis W. S.: Gibt es eine Alternative zur Gesamtschule? In: Hrsg.: Bernischer Lehrerverein, Bern und Stuttgart 1974².
- Ruprecht H. et al: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1976³.
- Sauer K.: Struktur. Zur Problematik eines didaktischen Modewortes. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (1974) 21–30.
- Schaefer K.-H./Schaller K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973².
- Weniger E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1956².
- Wilhelm Th.: Pädagogik der Gegenwart. Neufassung. Stuttgart 1977⁵.

**Lehrerqualifikationen aus der Sicht der Unterrichtstechnologie
im lehrergesteuerten Unterricht**

1. Vorbemerkung
2. Unterricht und sein technologischer Aspekt
3. Diskussion des gegenwärtigen Entwicklungsstandes
- 3.1. Charakterisierung der gegenwärtigen Realisierungstendenzen
- 3.2. Unterrichtstechnologische Positionen
4. Zur Realisierung des kommunikationsorientierten Ansatzes
5. Die Basisqualifikationen für den Lehrer
- 5.1. Funktionskreis instrumentellen Handelns
- 5.2. Funktionskreis strategischen Handelns
- 5.3. Funktionskreis kommunikativen Handelns
6. Erfordernis zum Erwerb der Lehrerqualifikationen
7. Anmerkungen
8. Literaturverzeichnis

1. Vorbemerkung

Aufgrund der technischen Invasion der letzten Jahrzehnte wird die Grundhaltung des modernen Menschen zunehmend durch das *Lernen* bestimmt, das immer *neu* ansetzen muss und ständig *neue* wissenschaftliche Erkenntnisse für die *Erfahrung* und *Weiterentwicklung des Gegenwärtigen* verfügbar machen soll. Der *Lehrer* befindet sich hier in einer schwierigen Situation. Er wurde in der Vergangenheit ausgebildet und bildet andere in dieser Gegenwart für die *Zukunft* aus. Er steht ständig vor der Notwendigkeit, den unablässig sich einstellenden *Aktualitätenrückstand der Schule* zu mindern und die jungen Menschen zur Umstellungsbereitschaft, Entschlusskraft und Kritikfähigkeit zu erziehen. Aus der vermittelnden Funktion des Lehrers, den jungen Menschen in die gegenwärtige *und* künftige Welt einzuführen und für Erkenntnisfortschritte aufzuschliessen, ergeben sich neue und *anders akzentuierende Aufgaben*, die er nur bewältigen kann, wenn er in ständigem Kontakt mit Institutionen bleibt, die in der Lage sind, ihn hinsichtlich der angedeuteten Aufgaben zu qualifizieren.

Es ist zu fragen, wie es möglich sein kann, den anwachsenden Rückständigkeitsgrad solcher Institutionen zu überwinden und für die nahe Zukunft *sinnvolle Qualifikationsmöglichkeiten* zu entwerfen¹.

Die folgenden Überlegungen beschränken sich in erster Linie auf den *technologischen Aspekt des Unterrichts*, weil sich hier aufgrund des rapiden Fortschritts auf dem Gebiet der Medien gänzlich *neue Möglichkeiten des Unterrichtens* ergeben haben, die nur sinnvoll genutzt werden können, wenn die Lehrer in einer bestimmten Weise qualifiziert sind, den Zusammenhang mit anderen Komponenten des unterrichtlichen Prozesses differenziert zu sehen, zu beurteilen und entsprechende Konsequenzen für ihr Handeln zu ziehen.

Bei der Analyse des Problems werden zunächst einige *grundsätzliche Probleme des unterrichtstechnologischen Aspekts* geklärt. Die Diskussion des gegenwärtigen Entwicklungsstandes führt zur *Darstellung von unterschiedlichen unterrichtstechnologischen Positionen*, die unterschiedliche Qualifikationen des Lehrers bedingen. Die kommunikationsorientierte Position, bei der die Unterrichtsprozesse noch lehrergesteuert bleiben, wird – da sie nicht ideal-typisch sondern realisierbar ist – an Beispielen beschrieben und reflektiert. Es wird deutlich werden, dass die Verwirklichung dieser Position eine erhöhte Anstrengung für den Lehrer bedeutet. Die Grundlagen oder Basisqualifikationen, die er zum Meistern dieser Anstrengungen benötigt, können auf die Dauer nicht nur autodidaktisch erworben werden. Sie müssen in den Institutionen vermittelt werden, die den künftigen und praktizierenden Lehrer zum pädagogischen Fachmann qualifizieren, der nicht nur in der Lage ist, Bestehendes zu durchschauen und weiterzuentwickeln, das von ihm vermittelte Fachwissen zu rechtfertigen, sondern auch neue Unterrichtsmedien reflektiert einzusetzen und neue Unterrichtstechniken zu entwickeln. Am *Modell eines bestehenden integrativ wirkenden hochschulinternen AV-Systems* in der Lehrerbildung wird umrissen, wie von dieser Seite aus die Ausbildung von Lehrern nach wissenschaftlichen Einsichten so entworfen werden kann, dass eine Verbesserung des Schulwesens und eine Reduzierung des Aktualitätsrückstandes schon im Entwurf vorausgesetzt ist.

2. Unterricht und sein technologischer Aspekt

Umreissen wir knapp, was wir unter *Unterricht im weitesten Sinne* verstehen können: Unterricht stellt immer ein *Versuch* dar, bei den Lernenden an gesetzten oder gewählten *Inhalten* unter bestimmten *Intentionen Erfahrungen und Einsichten zum Ausdruck zu bringen, kritisch zu prüfen und zu beurteilen*, ggf. zu verallgemeinern, um jedem einzelnen Lehrer neue Erfahrungen und Einsichten zu ermöglichen².

Unterricht – wo auch immer er sich vollzieht – ist daher eine Folge von *komunikativen Lernsituationen, Handlungsfolgen*, in denen sich die Fähigkeiten zur wechselseitigen Mitteilung (*Interaktion*) herausbilden. In der Auseinandersetzung mit anderen werden Mitteilungsformen verinnerlicht, wird gelernt³. Jede kommunikative Lernsituation ist grundlegend durch drei Frage-

stellungen bzw. durch das Vorhandensein dreier basaler Elemente gekennzeichnet⁴.

- a) Um welche Inhalte geht es?
= Element : *Inhalt*
- b) Was soll der Inhalt?
= Element : *Intention*
- c) Welche Merkmale haben die Interaktionen?
= Element : *Beziehung*

Unabhängig davon, ob die Teilnehmer am Unterricht sich dessen in der aktuellen Situation jeweils bewusst sind, erfolgt die Definition der unterrichtlichen Situation immer auf allen drei Ebenen mittels *unterschiedlicher Mitteilungsformen*. Es erfolgen Mitteilungen über die *Inhalte*, über die *Intentionen* und *Beziehungen personal* in verbaler und nonverbaler Form, seit der Entwicklung neuer Technologien aber auch *apersonal* in audio-visueller Form. Sprechen wir vom *unterrichtstechnologischen Aspekt*, so ist der Bereich der Mitteilungen durch *apersonale* (z.B. audio-visuelle) Medien im Blick auf *Inhalt, Intention und Beziehung* in den kommunikativen Lernsituationen des Unterrichts gemeint.

Zur Beschreibung der Struktur einer kommunikativen Lernsituation muss noch folgendes ergänzt werden⁵.

- a) Diese Struktur wird noch von *anderen Komponenten* bestimmt, die aus biographischen, institutionellen und sozio-ökonomischen Kausalketten herrühren.
- b) Mögliche Freiräume in einer kommunikativen Lernsituation können durch das Autoritätsgefälle zwischen Lehrer und Schüler behindert und durch die Art der Eröffnung einer wechselseitigen Mitteilung (Interaktion) eingeschränkt werden (je mehr Initiative vom Schüler ausgeht oder ausgehen kann, um so eher findet Interaktion statt).
- c) Um die Lernsituation strukturieren zu können, müsste der Lehrer sein Verhalten *metaintentional* steuern können, d.h. er müsste seine eigenen spontanen Intentionen und die der Schüler zum Gegenstand von Reflexion machen und zwar so, dass der Schüler zu distanzierter Intention gegenüber der Unterrichtssituation, ihren Komponenten und Faktoren gegenüber befähigt wird.
- d) *Apersonale Medienangebote* sollten nicht nur der Wissensvermittlung und -bereicherung dienen, sondern primär dem einzelnen oder einer Gruppe zu einer spezifischen *Artikulation* verhelfen⁶.

3. Diskussion des gegenwärtigen Entwicklungsstandes

Der *Aktualitätsrückstand der Schule* besteht vor allem darin, dass statt der darstellten Unterrichtsstruktur

- a) *Unterricht häufig als Summe von isolierten Lernakten* betrachtet wird und nicht als ein Gefüge von Interaktionen, in denen die Beteiligten ihr Verhalten aufeinander beziehen,
- b) als strukturelles Grundmuster *nur der operationalisierte* und kontrollierte Prozess gesehen wird, der keine symmetrischen Beziehungen und damit auch keine Freiräume und improvisatorische Möglichkeiten für den Lernenden zulässt,
- c) sich didaktisches Handeln der Lehrer im wesentlichen auf die inhaltliche und die Ziel-Komponente beschränkt, Beziehungsaspekte aber weitgehend ausklammert und damit die mögliche Metaebene des Unterrichts, die der intersubjektiven und diskursiven Verständigung dienen kann, meidet,
- d) audio-visuelle Medienangebote oft *dysfunktional* – ohne Zusammenhang mit den anderen Komponenten des Unterrichts – verwendet werden, im allgemeinen vorproduzierte Medien zur Wissensbereicherung, zur Lehrerentlastung, zur Abwechslung, kaum zur verständlichen Artikulation und Präsentation eines Inhalts des eigenen Standpunktes, der eigenen Interessen, zur Rechtfertigung und Begründung der mit einer av-medialen Mitteilung verbundenen Position⁷.

3.1. Charakterisierung der gegenwärtigen Realisationstendenzen

Hinter der Andeutung solcher Qualifikationsdefizite steht die Frage, was alles getan werden könnte, um den Unterricht aufgrund des technischen Fortschritts und der uns zugänglichen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu verbessern. Es sollten im Rahmen unseres Interpretationszusammenhangs alle Möglichkeiten durchdacht werden, welche Lehrerqualifikationen erforderlich sind, die eine funktionale aktive Verwendung von apersonalen Medien im Sinne des dargestellten Ansatzes ermöglichen. Charakterisieren wir punktuell zur Verdeutlichung der *gegenwärtigen Realisationstendenzen* Ausschnitte aus der Schulwirklichkeit mit zwei Stenogrammen aus empirischen Erhebungen:

- a) 105 praktizierenden Lehrern aus Regelschulen, Schulleitern und Schulräten, wurden anlässlich eines pädagogischen Fortbildungslehrgangs der 2 1/2-minütige Farbfilm «Bestäubung von Acanthus mollis durch die Holzbiene» in Naturaufnahmen (INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHEN FILM, Göttingen) und der 4-minütige Schwarzweissfilm «Bestäubung der Taubnesel durch Hummeln» in Natur- und Trickaufnahmen (FWU, Grünwald) gezeigt⁸. Anschliessend wurde ihnen die Frage gestellt, ob sie die Filme und gegebenenfalls wie sie die Filme im Unterricht verwenden würden. 83% der Befragten wollten im Unterricht auf diese Filme verzichten. Sie begründeten ihre Ablehnung z. T. damit, dass beide Streifen zu kurz

seien und der technische Aufwand sich deshalb nicht lohne, andere meinten, dass man den Vorgang der Bestäubung besser am Modell oder mit Hilfe einer Zeichnung erklären könne. Was in unserem Zusammenhang bei dieser Erhebung besonders aufschlussreich ist: von 17%, die den einen oder den anderen Film im Unterricht nützen wollten, sahen 14% in diesen audio-visuellen Mitteilungen nur die Möglichkeit eines guten «Hilfsmittels», die «Darbietungen des Lehrers zu unterstützen» oder das «Dargebotene zu vertiefen» oder «zu wiederholen». Hier wird also sehr deutlich das audio-visuelle Medium im Rahmen eines tradierten didaktischen Konzepts verwendet, das Unterricht in einem systematischen, im wesentlichen vom Lehrer gradlinig auf ein Ziel zu gelenkten Aufbau sieht. Nur bei 3% der Befragten zeigen sich Tendenzen, dieses AV-Material im Rahmen kommunikativer Lernsituationen als Mittler zu nutzen.

- b) In einer *Gesamtschule mit innovativer Zielsetzung* wurde in einem Zeitraum über drei Wochen der unterrichtstechnologische Aspekt der dort stattfindenden Lernvorgänge beobachtet⁹. Zusätzlich wurden u. a. folgende Bedingungsvariablen erfasst und auf ihre Auswirkungen bei der Unterrichtsrealisation analysiert: Planungsaufwand des Lehrers, Unterrichtszeit, Laufzeit der AV-Medien, Räume und Geräteausstattung der Schule, AV-Technik, Zielstruktur der AV-Medien, Medienbeschaffung und curriculare Zielsetzung der AV-Medien. Diese Fallstudie, die auch Formen und Verfahren der Medienvorwendung an einer Gesamtschule aufzuzeigen versucht, zeigt deutlich, dass die Mehrzahl der Lehrer sich an vorproduzierte, von der Bildstelle entleihbare Medien anhängt. Trotz des hohen Planungsanspruchs nehmen diese Lehrer vorproduzierte AV-Medien primär aus Gründen der Entlastung. Das reaktive Verhalten der Lehrer auf die fertigen Medien impliziert einen Konflikt, denn in mehr als zwei Dritteln der Fälle werden solche AV-Medien eingesetzt, die keine spezifischen Funktionen im Unterricht übernehmen können oder die in ihren Funktionen den Zielvorstellungen des Lehrers für eine Unterrichtseinheit widersprechen. Die Medien fallen dann aus dem Unterrichtskonzept heraus und werden isoliert besichtigt. Das verstärkt die passive Rezeptionsweise der Schüler, die von sich aus nicht mehr in der Lage sind, das Medium in den Problemkontext einzuführen.

Verhältnismässig wenig Lehrer dieser Schule versuchen die Dysfunktionalität der Medien zu beseitigen. Die Studie versucht nachzuweisen, dass der Schlüssel zu einer Reform der schulischen Medienvorwendung in erster Linie in der Einstellung der Lehrer zu AV-Medien liegt. Die aktive Medienvorwendung, wie sie in einigen Fällen beobachtet wurde, kann als Paradigma herangezogen werden. Lehrer und Schüler planen gemeinsam das Angebot, das sie gegebenenfalls beispielsweise durch Zusammenschluss verändern, in ihren Unterricht und in ihr Unterrichtskonzept ein. Die Planung erstreckt sich auch auf die organisatorischen Aspekte wie Beschaf-

fung, Unterrichtszeit usw. Hier sind Lehrer und Schüler auf Eigenaktivität und Eigenverantwortung ausgerichtet, was sich auch daran zeigt, dass Prozesse mit aktiver Medienvwendung häufig im Rahmen von Unterrichtsprojekten laufen. Die Grundeinstellung dieser Lehrer, schülerrelevante Probleme ohne den üblichen Vermittlungsprozess anzugehen, Lösungswege zu suchen und Lösungen zu kritisieren, ermöglicht es, die dominante Medienstruktur aufzubrechen, so dass AV-Medien prozessbezogen und von den Schülern genutzte Mittel werden.

3.2. Unterrichtstechnologische Positionen

Die Realisationstendenzen, die sich aus den beiden Stenogrammen abzeichnen, können wie folgt beschrieben werden:

Es gibt hinsichtlich des unterrichtstechnologischen Aspekts – von Mischformen abgesehen – drei Vorstellungen bei den Lehrern¹⁰:

- a) Im Unterricht – verstanden als *zweckrationales, erfolgskontrolliertes System* – dominiert die Vorstellung von lehrerzentrierten Unterrichtsprozessen, in denen die Zielerreichung mit Hilfe personaler Mitteilungen realisiert werden soll. *Technische Medien bleiben ausgeklammert*.
- b) Im Unterricht – ebenfalls verstanden als *zweckrationales System* – dominiert die Vorstellung von lehrerzentrierten Unterrichtsprozessen, in denen teilweise durch *Substitution der personalen Mitteilung mittels apersonaler Medien* eine optimalere Zielerreichung realisiert werden soll, wobei die Verwendung vorproduzierter Medien zur Dysfunktionalität führt und daher die Zielvorstellung in den seltensten Fällen erreicht wird.
- c) Unterricht – verstanden als *Akt kommunikativen Handelns* – bleibt zwar *lehrergesteuert*, die Funktion der apersonalen Medien ist in diesem Konzept einer aktiven Medienvwendung aber nicht mehr ausschließlich die Substitution personaler Mitteilungen, sondern u. a. Repräsentierung der gegenständlichen und sozialen Umwelt, zu der sich Lehrer und Schüler in offenen, von Schülern mitbestimmten Lernsituationen als Interaktionspartner in Verbindung setzen. Ermöglichung von Selbsterfahrung eigenen Kommunikationsverhaltens und eigener Interaktion mit Sachen und Personen (z. B. durch Video mit Feedback-Möglichkeit), Erwerb und Erweiterung einer meta-kommunikativen Reflexion durch Medien, die in der Hand von Schülern diese befähigen, Lernsituationen zu schaffen, in denen sie die Erfahrung der Mitwirkung apersonaler Mitteilungen machen zu können.

Diese drei Positionen, die durch Beobachtungen der Unterrichtspraxis belegt werden können, lassen sich leicht durch zwei idealtypische, aus verschiedenen Gründen unrealistische Positionen ergänzen:

- d) *Die extrem kommunikationsorientierte Position*¹¹:

Unterricht vollzieht sich in sehr langfristig zu denkenden, vom Schüler selbst gesteuerten Prozessen. Die Rolle des Lehrers würde sich grundle-

gend verändern. Will er erreichen, dass der Schüler diesen langen Weg durchsteht, so muss es ihm gelingen, seine Mitteilungen so zu geben, dass der Schüler weder das Gefühl hat bevormundet zu werden, noch bei gelegentlicher Ratlosigkeit sich selbst überlassen zu sein. Die Kommunikation, die hier entsteht, hat nicht nur die Funktion, den eigenen Standpunkt darzustellen, sondern auch den Zweck, den Interessenbereich des anderen nach Gemeinsamkeiten abzutasten, zu einer Inhaltsbestimmung für eine Lerngruppe zu kommen, zur Organisation von Arbeitsprozessen, die mehrere Schritte erfordern, sowie zur medialen Artikulation und Präsentation eines Inhalts.

- e) *Die extrem unterrichtstechnologische Position*¹²:

Unterricht wird durch *vollständige, fertige Curricula mit eingeplantem Medieneinsatz* (fertige Tonbänder, fertige Filme, fertige Texte usw.) bestimmt. Der Lehrer führt hier nur noch Anweisungen durch oder organisiert die Durchführung des programmierten Curriculums für die Schüler. Die Medienentscheidung wird ihm völlig abgenommen, lediglich die Technik des Medieneinsatzes muss er beherrschen. Mit den *vollautomatischen Curricula* wird nicht nur das Ziel genau angegeben, sondern auch die Strategie und Steuerungstechnik. Kommunikationsprozesse sind entweder streng lernzielorientiert oder dienen einem eigenen Soll-Wert.

4. Zur Realisierung des kommunikationsorientierten Ansatzes

Kehren wir zum Ausgangspunkt zurück und illustrieren an zwei Beispielen einen lehrergesteuerten Unterricht, der den unterrichtstechnologischen Aspekt im Sinne eines kommunikationsorientierten Ansatzes annäherungsweise zu beachten sucht.

Beispiel a:

Das Beispiel zielt auf eine Verwendungsmöglichkeit der beiden in der Befragung von Lehrern, Schulleitern und Schulräten vorgeführten Filme. Nach einer ersten Diskussion über den Bestäubungsvorgang (7. Klasse) planten Lehrer und Schüler gemeinsam, welche Medien zur Erläuterung des Vorgangs herangezogen werden könnten. Nach Durchsicht der Kataloge wurde zunächst der Farbfilm «Bestäubung von Acanthus mollis durch die Holzbiene» vorgeschlagen und nach folgender Anweisung dargeboten: Jeder einzelne hält schriftlich fest, was er gesehen hat und was seiner Meinung nach im Film geschieht. (Intention: Freilegung des vorhandenen Wissens über den Bestäubungsvorgang). Die Auswertung dieser Einzelarbeit erfolgte zunächst in der Grossgruppe (Gespräch), wobei zusätzliche Informationen über die im Film nicht sichtbaren Einzelvorgänge erforderlich wurden. Hier setzte der Lehrer personale Mitteilungen ein, um einige Begriffe wie Pollen, Narben u.ä. mittels

einer Tafelskizze zu erläutern. Da es sich aber auch um Bewegungsvorgänge handelt, ergänzte der Lehrer seine Vermittlungshilfen mit dem zweiten Film «Bestäubung der Taubnessel durch Hummeln», der die einzelnen Naturvorgänge auch im Trick verdeutlicht. Er bot eine entscheidende Vermittlungshilfe bei der Klärung der Funktionen. Es ging bei der Demonstration dieses zweiten Films um die Einordnung der neuen Information in die bereits bestehenden Wissenszusammenhänge. Die Lernenden konnten dabei die Vorgänge des Films beschreiben und in ihrer Kleingruppe darüber diskutieren, welche Schlüsse zu ziehen sind und wie die Arbeit fortgesetzt werden könnte. Von den Schülern wurde der Vorschlag eingebracht, Bestäubungsvorgänge in der Natur zu beobachten und mit Hilfe von Farbdias oder -fotos festzuhalten. Die Präsentation der Ergebnisse nach zwei Wochen führte zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Beispiel b:

Die Unterrichtsklasse (8. Klasse Hauptschule) diskutierte einen Konfliktfall. Eine Mitschülerin riss in regelmässigen Abständen von zu Hause aus. Anfangs blieb sie einen Tag weg, kam dann wieder nach Hause zurück. Später wurden es mehrere Tage. Die Polizei wurde eingeschaltet. Die Eltern (Stiefmutter und Stiefvater) setzten sich mit dem Klassenlehrer in Verbindung. Gemeinsam suchte man das Problem zu lösen. Die Bemühungen waren alle vergeblich. Schliesslich schlugen die Schüler vor, die Grundprobleme (Konflikte zwischen Eltern und Kindern) mit allen Eltern zu diskutieren. Sie waren der Meinung, dass eine Verständigung mit den Eltern kaum über verbale Mitteilungen möglich sei und entwickelten den Plan, die Eltern mit Hilfe eines selbstproduzierten Films mit dem Problem zu konfrontieren. Die technischen und filmkundlichen Voraussetzungen waren gegeben, die Schüler waren in der Herstellung von Filmen geschult. Die Schüler einigten sich auf den Drehbuchentwurf einer Gruppe, die die bestehenden Konflikte mit der «Ausreisserin» in einer Filmfabel mit offenem Schluss umsetzte, sich auf das Grundsätzliche beschränkte und die konkreten Tatsachen verschlüsselte. Für den Interaktionsprozess, den dieser Film bei den Eltern und Schülern auslöste, hatten die Schüler vorher Argumente gesammelt, die den Eltern als zusätzliche verbale Mitteilungen aufzeigen sollten, dass durch blosse autoritäre Bevormundung die Konflikte der heranwachsenden Generation nicht zu lösen sind. Andererseits hatten die Schüler auch die Argumente der Eltern gesucht und gesammelt, die zu erwarten waren und dann in der lebhaften Diskussion auch wirklich kamen. Das hier umrissene Projekt ist filmisch dokumentiert (FWU) und zeigt einen Grossteil der Realisationsprobleme, aber auch die Wirkung einer solch aktiven Medienverwendung bei allen Beteiligten¹³. Hier zeigt sich ganz realistisch ein Weg, das selbstproduzierte Medium als integrierten Bestandteil von Unterricht zur Bewältigung von Konflikten zu benutzen. Dabei können die Schüler in die Lage versetzt werden, sich selbst zu artikulieren – ohne sich erfolglos

verbal äussern zu müssen, ein Stück ihrer Realität darzustellen, das enthaltene Konfliktpotential mit allen Beteiligten aufzuarbeiten.

5. Die Basisqualifikation für den Lehrer

Der hier an zufällig ausgewählten Beispielen aufgezeigte unterrichtstechnologische Aspekt, der den Bereich der Mitteilungen im Unterricht durch apersonale Medien in kommunikativen Lernsituationen umgreift, muss nüchtern eingeschätzt werden. Die hier dargestellte Theorie und Praxis konnte nur Zielvorstellungen, Prozesse und Ergebnisse bruchstückhaft andeuten. Die präsentierten Befragungen und Studien machen aber deutlich, dass die praktische Arbeit auf dem unterrichtstechnologischen Sektor beispielsweise abhängig ist von der meist willkürlich und zufällig geschaffenen Ausstattung der einzelnen Schulen, so dass sich in vielen Fällen theoretische Ansprüche schon aufgrund organisatorisch-technischer Schwierigkeiten nicht erfüllen können, ganz zu schweigen von der Unsicherheit und Hilflosigkeit mancher Lehrer, denen es an der Qualifikation allein schon im Umgang mit bestimmten technischen Geräten mangelt¹⁴. Die bisherigen Überlegungen machen überdeutlich, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ein Lehrer besitzen sollte, um die durch die Technologie sich ergebenden neuen und anders akzentuierenden Aufgaben zu bewältigen. Sie lassen sich im Sinne der theoretischen und praktischen Erörterungen in drei Funktionskreisen aufschlüsseln¹⁵.

5.1. Funktionskreis instrumentellen Handelns

d.h. es geht hier vorwiegend um den Erwerb eines technisch-instrumentellen Wissens¹⁶,

- a) um die Kenntnis der wichtigsten unterrichtstechnologischen Geräte, Einrichtungen und Systeme
- b) um Kenntnisse aus dem Bereich der Film-, Ton- und Fernsehproduktion
- c) um die Fertigkeiten zur Bedienung der wichtigsten unterrichtstechnologischen Geräte
- d) um Fertigkeiten zur Eigengestaltung einfacher AV-Medien.

5.2. Funktionskreis strategischen Handelns

d.h. es geht hier um den Erwerb eines funktionalistischen Wissens mit dem Ziel, sich in Arbeitszusammenhänge einzufügen zu können¹⁷,

- a) um die Fähigkeit, sich als integrierender Bestandteil einer Gruppe zu verstehen und sich seiner Funktion als Steuerungsfaktor bewusst zu sein
- b) um die Fähigkeit zur Definition des Unterrichts als Folge von kommunikativen Lernsituationen
- c) um die Beherrschung von Techniken der Wahrnehmung, des Verstehens und der Reflexion

- d) um die Fähigkeit zur Beurteilung von unterrichtstechnologischen Konzepten, Medien und Lernsystemen
- e) um die Fähigkeit zur Beurteilung technischer Parameter von Geräten, Einrichtungen und Systemen für den Unterrichtsprozess.

5.3. Funktionskreis kommunikativen Handelns

d.h. um den Erwerb eines praktisch anwendbaren Wissens, mit dem im Arbeitsprozess die eigenen Interessen bestimmt werden können und gegebenenfalls eine Distanzierung zu zugemuteten Rollenerwartungen möglich wird¹⁸,

- a) um die Fähigkeit zur Identitätsbalance, d.h. inmitten unterschiedlicher Erwartungen interagieren zu können, ohne die eigene Individualität, die eigenen Interessen aufzugeben bzw. auf ihre Darstellung zu verzichten
- b) um die Fähigkeit der Diagnose von Gruppenprozessen
- c) um die Fähigkeit zu metakommunikativem Verhalten und zu einem reflexivem Unterrichten
- d) um die Fähigkeit zur Initiierung von Prozessen der Selbstdarstellung und Identifikation mit Hilfe von Medien.

6. Erfordernisse zum Erwerb der Lehrerqualifikationen

Die hier angestellten Überlegungen haben die Funktion, auf vordringlich erscheinende Aufgaben der Lehreraus- und -weiterbildung hinzuweisen. Es wird entscheidend darauf ankommen, dass in berufsbezogenen Studien – und Kontaktstudiengängen eine Didaktik vermittelt wird, die den unterrichtstechnologischen Aspekt berücksichtigt und dem Studierenden den Erwerb der vorgenannten Qualifikationen ermöglicht. In diesen Studiengängen muss an Stelle des Nur-Aufnehmens von «Lehrstoffen» Kommunikation treten, die als Gegenstand nur durch ihre gleichzeitige Praxis erfahren und verstanden werden kann. Wechselseitige Mitteilungen erfolgen nicht nur personal, sondern auch apersonal über technische Medien. Die Geräte (Kameras, Video-Recorder usw.) sind allen Beteiligten (Studenten, Dozenten, Mitarbeitern) in die Hand zu geben, damit sie nicht nur deren *Funktion* kennenlernen, sondern sie auch für die *Artikulation* ihrer Probleme (Unterrichtsbeobachtung, Selbstkontrolle von Lehrfähigkeiten, Prozessanalysen) benützen können. Grundsätzlich zielt die Konzeption auf ein offenes, komplexes Lernsystem, das nach dem Baukastensystem arbeitet¹⁹. Die Medien sind dann nicht nur Informationsträger, sondern sie stehen auch als *Träger von Vermittlungsprozessen* im Mittelpunkt der Interaktion der Lernenden und werden sogar teilweise zu prozesssteuern den Instanzen, die den Lernprozess zu initiieren und zu erhalten in der Lage sind²⁰. Sieht man lehrerbildende Studiengänge als kontinuierlichen Lernprozess, der auch den unterrichtstechnologischen Aspekt – nicht zuletzt im Blick auf die künftige Tätigkeit der Auszubildenden mit einschliessen muss, dann

kann Unterstützung und Steuerung durch ein integrativ wirkendes *hochschulinternes AV-System* geleistet werden, bei dem Inhalt, Qualität und Quantität der bereitzustellenden und zu produzierenden Mitteilungselemente *durch Lernende und Lehrende* bestimmt werden. Nach den bisherigen Erfahrungen ist es wichtig, dass der Lernende in dem Augenblick, in dem er eine bestimmte Situation seines Lernprozesses erreicht hat, die Informationen abrufen kann, die er benötigt, und die Möglichkeit erhält, sich allein oder in der Gruppe mit den Informationen auseinanderzusetzen, so dass es immer wieder zu einer Rückkopplung kommen kann. Weiterhin muss eine *Objektivierung von Erfahrungen* mit bereits produzierten und archivierten Medien gewährleistet sein, damit nicht jeder die gleichen Fehler machen muss und auf Erfahrungen anderer zurückgreifen kann. Wichtig sind *Annotationen zu den AV-Medien*, Unterrichtsskizzen, Darstellung planungsintensiver Verfahren, wie die Auswahl von Szenen, Szenenwiederholungen, Verwendung von Kontextmedien, Aussagen über organisatorische Bedingungen u. a., die in einer *Infothek* jedem zugänglich sind. Unerlässlich sind in einem solchen System *Organisationsbüros*, die Produktionen, Wiedergaben, Überspielungen, Zusammenschnitte, Datenerfassung u. ä. regeln sowie ein qualifiziertes *technisches Personal* und *pädagogisch-technisch versierte Mitarbeiter*²¹.

Die hier beschriebenen Erfordernisse sind realisierbar. Es darf nur eins nicht vergessen werden:

Die Studierenden müssen sich auch Wissen und Erkenntnisse erarbeiten können, mit Hilfe derer sich ihnen Zusammenhänge erschliessen, die sich aus der spezifischen technischen Produktion, Funktion und Codierung einzelner Medien ergeben. Ohne die Erfüllung dieser Bedingung wird es nicht gelingen, der Aufgabe gerecht zu werden, die sich im Umgang mit apersonalen Mitteilungen heute unabdingbar stellt: die *ideologie-kritische Analyse von Medien*. Denn die von vielen erhoffte Aussicht, mit Hilfe von Medien Zielsetzungen jeder Art durchsetzen zu können, muss die pädagogische Verantwortung auf den Plan rufen²².

7. Anmerkungen

1 Siehe vor allem *Heckhausen* u.a. 1970, 13ff.

2 Siehe im einzelnen *Meyer*: Das Modell der Gruppendiffikatik. In: *Meyer/Forsberg* 1976², *Corte* de u.a. 1975.

3 Siehe die Beispiele einer interaktiven Praxis bei *Meyer* 1973¹⁶, 1975; *Boettcher* u.a. 1976; *Wagner* u.a. 1976.

4 In Anlehnung an *Mollenhauer* 1973⁶.

5 Siehe besonders die Untersuchungen von *Neumann/Stiehl* 1976, 131ff; *Watzlawik* 1972³.

6 Besonders deutlich dargestellt bei *Engelmann/Zametzer* 1974; *Dichanz* u.a. 1974; *Baacke* 1973; *Lenzen* 1973.

7 Zur Unterrichtsstruktur siehe auch *Neumann/Stiehl* 1976; zur Dysfunktionalität der Medienangebote *Bachmair* 1976.

- 8 Zum erstenmal dokumentiert bei Meyer 1973.
- 9 Der Bericht dieser Untersuchung findet sich bei Bachmair 1976.
- 10 Eine Charakterisierung solcher Vorstellungen findet sich bei Scheffer 1973, 244–249; siehe weiterhin Weinert 1970, 18.
- 11 Siehe auch Engelmann/Zametzer 1974.
- 12 Siehe Cube 1976, 62ff.
- 13 Siehe Unterrichtsdokumentation «Die Ausreisserin» mit Beiheft (hergestellt vom Lehrfilmstudio Heidelberg, Verleih: FWU Grünwald/München). Weitere Beispiele und Anregungen ähnlicher Art finden sich bei Stange/Horst 1976; Chresta 1964; Meyer/Rother 1970/1974; Blank 1974.
- 14 Siehe auch Thiele 1977, 137. Thiele kommt in der derzeitigen Phase der Unsicherheit allerdings zu dem Schluss, dass eine fundierte Position der Medienpädagogik nur erreicht werden kann, wenn Analysen und empirische Studien im Feld der Massenkommunikation detaillierte Ergebnisse liefern können.
- 15 Die Beschreibung der drei Funktionskreise erfolgt in Anlehnung an Habermas/Luhmann 1971.
- 16 Siehe auch Lehrplan-Vorschlag «Unterrichtstechnologie» von Melezinek 1977, 34ff.
- 17 Siehe u.a. Meyer 1973; Schwenk 1973; Meyer/Rother 1973².
- 18 Siehe Krappmann 1973³; Meyer 1977; Meyer/Forsberg 1976²; Neumann/Stiehl 1976.
- 19 Ein Beispiel dafür ist neben dem hier skizzierten Studiengang das vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung durchgeführte Projekt «Mehrmediensystem Elektronik, Elektronik (MME)». Die Ergebnisse dieses Projektes sind auch in unserem Zusammenhang wichtig.
- 20 Die hier kurz umrissenen Zielvorstellungen sind annäherungsweise realisiert an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Zur Entwicklung des dortigen hochschulinternen AV-Systems siehe u.a. Meyer 1964; Meyer 1970; Meyer/Rihovsky 1972; Meyer 1976.
- 21 Siehe Meyer in: Roth/Petrat 1974, 42ff.
- 22 Dichanz in: Issing/Knigge-Illner 1976 356ff. Zur Frage der Neubestimmung der Lehrerrolle und der Vorbereitung auf den Lehrerberuf: Brunner 1976; Strom 1976; Hertkorn 1975.

8. Literaturverzeichnis:

- Baacke D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973.
- Bachmair B.: Fallstudie zur Medienvorwendung. Hamburg 1976.
- Blanko O.: Schüler machen Film. In: Kunst und Unterricht (1974) Heft 26.
- Boettcher W. et al: Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterricht als Sprachlernsituation. München 1976.
- Brunner R.: Lehrertraining. Grundlagen-Verfahren-Ergebnisse. München/Basel 1976.
- Chresta H.: Filmen mit Jugendlichen. In: Jugend Film Fernsehen (1964) Heft 4.
- Corte E. de et al: Grundlagen didaktischen Handelns. Weinheim 1975.
- Cube F. von: Definition und Aufgabe der Mediendidaktik. In: Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik-Grundlagen und Perspektiven. Hrsg. v. Issing/Knigge-Illner. Weinheim 1976.
- Dichanz H. et al: Medien im Unterrichtsprozess. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1974.
- Dichanz H.: Medien in der Schule und Hochschule – Aufgaben für einen Studienschwerpunkt «Mediendidaktik». In: Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik – Grundfragen und Perspektiven. Hrsg. v. Issing/Knigge-Illner. Weinheim 1976.
- Engelmann B./Zametzer H.: Kommunikation und Handeln. Versuch zur Aktualisierung der soziologisch-anthropologischen Dimension einer handlungs- und kommunikationsorientierten Mediendidaktik. In: Jugend Film Fernsehen (1974) Heft 2, 3, 4.

- Habermas J./Luhmann N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971.
- Heckhausen H. et al: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970.
- Hertkorn O.: Schritte auf dem Wege zum Medienlehrer. Paderborn 1975.
- Krappmann L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973³.
- Laur U./Rauner R./Wenzel E.: Die Bedeutung von Medienprojekten für ein verändertes Tätigkeitsfeld des Lehrers. Dargestellt am Beispiel des MME-Projekts. Berlin 1975.
- Melezinek A.: Zur Problematik der unterrichtstechnologischen Hochschulausbildung. In: aula (1977) Heft 1.
- Lenzen D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt 1973.
- Meyer E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1964.
- Meyer E.: Fernsehen im hochschuldidaktischen Kontext. In: Teledidaktik. Hrsg. v. J. H. Knoll u. J. v. Münch. Heidelberg 1972.
- Meyer E./Rihovsky, K.: Vom Hochschulinternen Fernsehen zum Audio-visuellen Zentrum. Heidelberg 1972.
- Meyer E.: Gruppenaktivität durch Medien. Heidelberg 1973.
- Meyer E.: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen. Bochum 1973¹⁶.
- Meyer E.: Audio-visuelle Mittler und gruppendifferentielle Verfahren zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses. In: audio-visuelle Medien im Unterricht. Hrsg. v. M. Bönsch. München 1973.
- Meyer E./Rother E. F. (Hrsg.): Audio-visuelle Mittel im Unterricht. Stuttgart 1973².
- Meyer E./Rother E. F. (Hrsg.): Audio-visuelle Mittler in der Unterrichtspraxis. Handbücher für Lehrer und Erzieher (Physik- und Chemieunterricht, Geschlechtererziehung, Erdkundeunterricht, Politische Bildung, Deutschunterricht, Religionsunterricht, Sonderschulen). Neubiberg/Bad Honnef 1970/1974.
- Meyer E.: Audio-visuelle Dokumentation von Unterricht – Verwertungsaspekte einer Didaktischen Infothek in der Lehrerausbildung. In: Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hrsg. v. L. Roth u. G. Petrat. Hannover 1974.
- Meyer E.: Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel. Oberursel 1975⁷.
- Meyer E./Forsberg B.: Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Heidelberg 1976².
- Meyer E. (Hrsg.): Die Rolle von Video- und Filmdokumenten in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Heidelberg 1976.
- Meyer E. (Hrsg.): Handbuch der Gruppenpädagogik und Gruppendifferenzierung. Heidelberg 1977.
- Mollenhauer K.: Erziehung und Emanzipation. München 1973⁴.
- Neumann G./Stiehl H.: Unterricht als kommunikatives Handeln. Hannover 1976.
- Scheffer W.: Kritik an der didaktischen Funktionsbestimmung von Unterrichtstechnologie. In: aula (1973) Heft 3.
- Schwenk J.: Die audio-visuellen Mittler im Unterricht. Neubiberg/Bad Honnef 1973.
- Stange S./Horst M.: Film über einen Konflikt in der Klasse. In: Kunst und Unterricht (1976) Heft 35.
- Strom R. D. (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess. München 1976.
- Thiele J.: Zur gegenwärtigen Situation der Medienpädagogik. In: Die Deutsche Schule (1977) Heft 3.
- Wagner A. et al: Schülerzentrierter Unterricht. München 1976.
- Watzlawick P. et al: Menschliche Kommunikation. Bern 1972³.
- Weinert F.: Verwendung audiovisueller Unterrichtsmaterialien in lerntheoretischer und instruktionspsychologischer Sicht. In: Audio-visuelle Bildungsmittel in der Schule von morgen. München 1970.

Edouard Bayer

Formation des maîtres et analyse des interactions d'enseignement

L'objectif principal de la formation des maîtres est, certes, de leur apprendre à enseigner. On ne s'étonnera donc pas si les stratégies et les moyens de cet apprentissage sont largement tributaires des représentations que l'on se fait de l'enseignement.

Traditionnellement centrées sur la définition *a priori* des finalités et des méthodes d'enseignement, les représentations pédagogiques usuelles, qui aujourd'hui encore régissent la formation des maîtres, privilégient, d'une part, l'analyse politico-philosophique, mûtinée d'histoire, de sociologie et d'anthropologie, nécessaire pour fixer le projet éducatif ou le justifier, et cultivent systématiquement, d'autre part, l'extrapolation psychologique, censée fournir ou rationaliser les moyens de la pédagogie arrêtée.

La faiblesse, croyons-nous, de ces représentations axiologiques et normatives est que, faute de considérer les réalités quotidiennes de l'enseignement, elles n'en contrôlent guère l'exercice et ne peuvent prétendre y préparer les futurs maîtres. Tout au plus contribuent-elles à l'édification d'idéologies pédagogiques, dont les enseignants useront, selon qu'ils sont conservateurs ou progressistes, ou pour défendre l'état présent des pratiques scolaires, ou pour convaincre de la nécessité des réformes qu'ils préconisent.

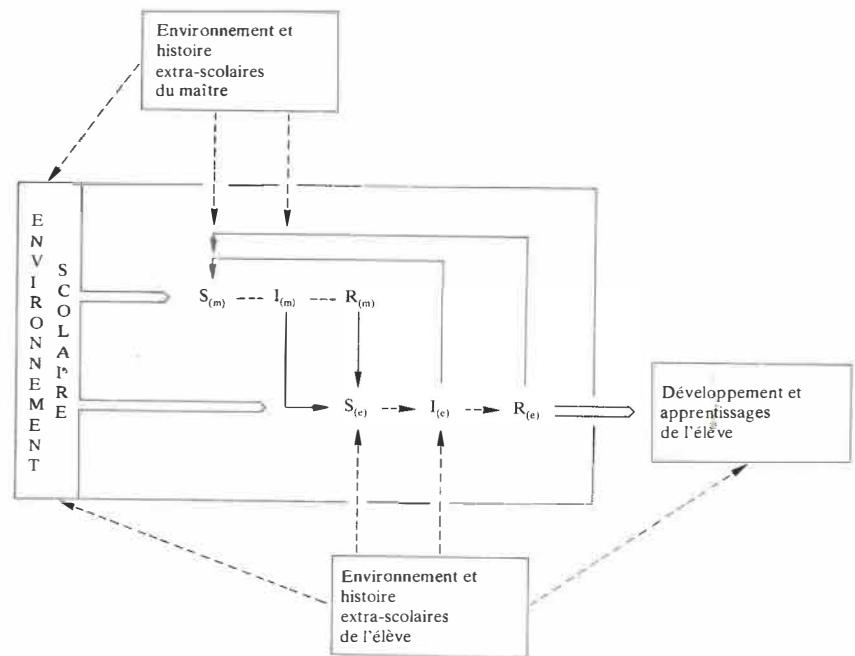
Heureusement se manifestent aujourd'hui, en réaction contre cette pédagogie traditionnelle qui s'enlise dans un verbalisme toujours plus inconsistant, diverses tentatives pour recentrer la réflexion et la recherche pédagogiques directement sur la relation maître-élève vue comme l'une des dimensions les plus cruciales du processus éducatif, et dont il importera que la formation des enseignants assure la maîtrise.

Deux écoles expriment cette centration nouvelle de façon sensiblement différente. Plus représentative des pays de culture française, la première, que nous sommes tenté de qualifier d'idéaliste, s'efforce de rendre compte des spécificités de la relation maître-élève dans les termes de la psychologie dynamique et de la psychanalyse. L'ouvrage de Vuataz, Frei et Kiss sur la relation pédagogique s'inscrit dans la ligne de cette école, dont la thèse la plus importante pour notre propos soutient que ce sont les attitudes profondes de l'enseignant, tant personnelles que sociales, qui détermineraient aussi bien la nature des relations qu'il entretient avec ses élèves que le cadre institutionnel mis en place par l'école pour les régulariser. Dans cette perspective, la transformation de la pédagogie et de l'école passe d'abord obligatoirement par une restructura-

tion complète de la personnalité de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle les modèles de formation que cette école propose s'approprient les techniques de la psycho-thérapie (Postic 1976).

Pourtant, mis à part le fait qu'elle met l'accent sur la primauté de la relation maître-élève pour appréhender les processus d'enseignement, nous ne voyons pas en quoi cette école se différencie des représentations pédagogiques traditionnelles. En effet, sur le plan des finalités, ne se borne-t-elle pas à prôner un idéal de pédagogie libertaire et rousseauïste dont le but serait d'assurer l'épanouissement du maître et de l'élève en les *désaliénant* des contraintes que la société leur impose par le biais de l'institution scolaire, et, sur le plan des méthodes, n'y a-t-il pas constante confusion entre pédagogie et psycho-thérapie? Mais nous regretterons surtout que les tenants de cette école ne semblent pas se donner les moyens de vérifier le bien-fondé des représentations qu'ils véhiculent, celles relatives notamment au rôle fondamental attribué aux attitudes profondes de l'éducateur. Nous aimerions aussi que l'on nous fournisse quelques précisions sur l'efficacité réelle des interventions de formation recommandées. Car, bien évidemment, tant que les chantres modernes de la relation maître-élève ne se livreront pas à une vérification scientifique de leurs positions, ils ne feront jamais que grossir la scholastique pédagogique d'une idéologie supplémentaire et qu'engager les enseignants dans une nouvelle croisade doctrinale.

A l'origine du mouvement de recherche contemporain sur les processus d'enseignement (Flanders et Nuthall 1972), la seconde école, plus empiriste et toute pétrie de tradition behavioriste, se consacre au projet de représenter la relation maître-élève sur la seule base des comportements d'interaction – essentiellement de communication – entre enseignants et enseignés objectivement observables dans les classes. Essayons, par un schéma (Bayer 1970), de préciser la nature de ce projet:



Au centre de ce schéma, figure l'interaction pédagogique; les lettres majuscules R, I, S. en symbolisent les composantes, soit:

- R, les comportements observables en classe,
- I, les qualités personnelles de leurs auteurs, et
- S, les contingences – stimuli, feedbacks, renforcements – auxquelles ils sont soumis.

En indice à ces symboles, les lettres minuscules entre parenthèses indiquent s'il s'agit du maître (m) ou de l'élève (e).

Les flèches en pointillé signifient simplement que les particularités des comportements observés sont directement fonction de la manière dont leurs auteurs tiennent compte des contingences qui les affectent, manière dépendant elle-même de leurs qualités personnelles.

Les flèches en trait continu illustrent le processus d'interaction:

$$(1) R_{(m)} \rightarrow S_{(e)}$$

Si un maître dit ou fait quelque chose en classe – c'est-à-dire s'il enseigne – c'est bien parce qu'il désire qu'à son tour, l'élève dise ou fasse quelque chose, ne serait-ce qu'écouter. Autrement dit, par son comportement en classe $R_{(m)}$,

le maître produit des contingences $S_{(e)}$ destinées à régulariser le comportement de l'élève $R_{(e)}$

$$(2) R_{(e)} \rightarrow S_{(m)}$$

Dans la mesure où l'enseignement est approprié à l'élève, nous devons admettre qu'il est déterminé, au moins partiellement, par la façon dont l'élève se comporte en classe. Ce qui revient à dire que la conduite en classe de l'élève $R_{(e)}$ fournit à son tour au maître des contingences $S_{(m)}$ modulant son propre comportement $R_{(m)}$.

Comme ces deux relations le soulignent, les actions du maître et de l'élève en classe s'influencent réciproquement; c'est en ce sens que l'on est en droit de parler d'*inter-actions* pédagogiques pour définir les processus d'enseignement. Les relations (3) et (4) disposent d'autres voies d'interactions encore. En effet:

$$(3) I_{(e)} \rightarrow S_{(m)}$$

Il est possible qu'un maître varie son enseignement en fonction des qualités personnelles de ses élèves. Celles-ci $I_{(e)}$ représentent donc des contingences $S_{(m)}$ contrôlant le comportement de l'enseignant $R_{(m)}$.

$$(4) I_{(m)} \rightarrow S_{(e)}$$

De même les élèves peuvent-ils réagir non seulement aux caractères intrinsèques de l'enseignement qu'ils reçoivent, mais encore aux qualités personnelles de celui qui le donne. Dès lors les qualités du maître $I_{(m)}$ qui importent aux élèves exercent une influence $S_{(e)}$ sur leur conduite en classe $R_{(e)}$.

Les flèches en double trait continu schématisent les deux problématiques fondamentales de la recherche sur les interactions d'enseignement: l'étude de leurs déterminismes et celle de leurs conséquences.

L'analyse des interactions pédagogiques n'est évidemment pas gratuite, pas plus gratuite que l'investissement que nos sociétés consacrent à l'éducation. Le rôle premier du maître est de conduire et de faciliter les apprentissages de ses élèves; or, comme l'indique le schéma, il ne peut le faire qu'en mettant en oeuvre le processus d'interaction que nous venons succinctement de décrire. Dès lors, l'analyse des interactions actualisées par les maîtres dans leur classe devrait permettre de préciser par quelles voies et à quel degré ils atteignent les objectifs qu'ils poursuivent.

Par ailleurs, le processus pédagogique ne se déroule pas dans l'éther, mais dans un environnement structuré – l'école – spécialement institué pour l'encadrer. A côté des facteurs personnels déjà mentionnées $I_{(m)}$ et $I_{(e)}$, qui interviennent vraisemblablement pour expliquer la variabilité des phénomènes d'enseignement, il est évident que c'est l'institution scolaire elle-même, par les nombreux

cadres et les règles qu'elle impose, qui donne *forme* à l'activité du maître et de l'élève. Dans le simple souci d'optimiser les processus d'enseignement, ou dans celui, plus ambitieux, de les transformer, il importe alors de repérer exactement l'influence des facteurs institutionnels qui contraignent le comportement d'interaction des enseignants et des enseignés.

(Les autres éléments du schéma ne font que suggérer des voies possibles de régulation du système scolaire par des réalités extérieures à l'école; leur discussion approfondie nous emmènerait trop loin.)

Tel qu'il vient d'être rapidement esquissé, ce projet d'analyse de la relation maître-élève présente, à nos yeux, trois mérites. Le premier, non négligeable, c'est de proposer un ensemble heuristique de relations qui guide et organise l'étude méthodique des situations pédagogiques et qui facilite l'intégration et la synthèse théoriques des résultats de recherche.

Son second mérite est de poser clairement le problème de la formation des maîtres. Ce problème est double: d'une part, former des enseignants, leur apprendre à enseigner, revient principalement à développer chez eux leurs aptitudes à communiquer de sorte qu'ils maîtrisent les modes d'interaction les plus favorables à la conduite des apprentissages scolaires, et c'est, d'autre part, leur apprendre à aménager correctement les facteurs de la situation qui contrôlent leurs propres comportements en classe. Cela suppose, bien sûr, que nous soyons capables de décrire aussi concrètement que possible les processus d'interaction pédagogique et que nous entreprenions la recherche systématique de leurs déterminants et de leurs conséquences.

Aussi le mérite le plus décisif, peut-être, de ce projet est son parti-pris de ne vouloir représenter la relation maître-élève que sur la base des comportements de communication directement et objectivement observables dans les classes. Ce qui a conduit les chercheurs en éducation à développer une grande variété d'instruments d'observation et de mesure des conduites d'enseignement (Simon et Boyer 1970). Grâce à ces instruments, nous pouvons engager la description minutieuse des actes d'enseignement produits en situation naturelle et nous efforcer d'identifier les variables les plus critiques de la pratique pédagogique (Bayer 1972, 1973; de Landsheere 1973; de Landsheere et Bayer 1974). Tenter la mise en relation, corrélationnelle ou expérimentale, des variables d'enseignement avec celles du rendement scolaire (Rosenshine 1971; Rosenshine et Furst 1973) ou, direction de recherche que nous suivons depuis plusieurs années, essayer de repérer les sources de variation systématique des comportements pédagogiques. Ces instruments d'observation, enfin, constituent les outils nécessaires de toute stratégie de formation des maîtres visant le développement de leurs habiletés relationnelles.

Pour concrétiser la démarche que nous indiquons, nous voudrions commenter brièvement quelques résultats de recherche. Nous résumerons d'abord la description de l'enseignement que nous avons pu établir à partir de l'enregistrement, dans 15 classes de 6e année primaire, des communications verbales

échangées entre le maître et les élèves. Nous voudrions, par cet exemple, mettre en évidence l'urgente nécessité de repenser de fond en comble les méthodes usuelles de formation pratique des enseignants.

Nous ne détaillerons pas ici les techniques d'enregistrement, de transcription et de codage, ni les vérifications de l'objectivité et de la fidélité des observations auxquelles nous avons procédé. Disons simplement que les résultats que nous rapportons s'appuient sur l'examen de quelques 10 000 transactions verbales enregistrées dans les classes et ayant donné lieu à plus de 50 000 analyses, chaque unité de comportement étant codée selon trois systèmes de catégories différents, permettant la dimensionnalisation des:

1. caractéristiques formelles du réseau de communication (direction et rôle des échanges),
2. fonctions régulatrices des activités de la classe remplies par l'enseignant (fonctions d'organisation, d'imposition, de développement, de personnalisation, de feedback et d'affectivité),
3. niveaux cognitifs des informations et des activités d'enseignement (informations de niveau factuel, de mise en relation, abstrait; activités de mémorisation, de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation).

(On trouvera, en annexe, un tableau récapitulatif des items de la grille d'observation utilisée.)

Comment, à partir de ces données, décrivons-nous l'enseignement?

I. Le réseau de communication

Bien que les exposés de l'enseignant ne soient pas rares (17 %), l'enseignement prend le plus souvent le tour d'un dialogue (83 %), dialogue entièrement dominé par le maître: c'est lui qui sollicite (23 %) et réagit aux réponses (26 %) que les élèves se bornent à produire (28 %).

En supposant que chaque élève jouisse de la même opportunité d'intervenir, on constaterait qu'il serait 0.6 fois directement interrogé par heure d'enseignement et qu'il aurait 0.8 occasion de répondre dans le même temps!

II. La regulation des activités de classe

Instruire (fonctions d'imposition, de développement et de personnalisation réunies) est le souci majeur du maître (45 %) et motive la plupart de ses interventions d'organisation (23 %) et de feedback (31 %).

Or les régulations de l'instruction apparaissent essentiellement impositives

(96 %) et ne font qu'accidentellement appel à l'expérience extra-scolaire des élèves (fonctions de personnalisation: moins de 3 %), à leur activité spontanée, à l'expression de leurs intérêts, de leurs problèmes, de leurs démarches propres et de leurs solutions (fonctions de développement: moins de 2 %).

Il apparaît donc que l'imposition est le mode de régulation quasi-exclusif de l'enseignement. Or, quand il impose, l'enseignant se limite en fait à présenter des informations et des problèmes (76 %), alors que ce n'est qu'en développement – modalité d'instruction rarissime, – qu'il consacrerait plus d'attention à l'élaboration des démarches de solution (35 %), suscitant ainsi les questions et demandes d'information des élèves (43 %)¹.

III. Le niveau cognitif des informations et des activités

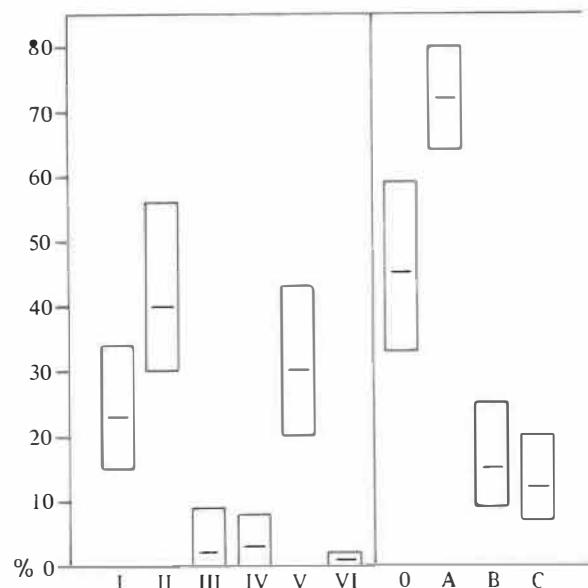
L'enseignement ne fournirait que les stimulations intellectuelles les plus élémentaires. Nous enregistrons en effet, pendant les 45 leçons observées, l'enseignement de près de 80 % d'informations factuelles, sans relation les unes avec les autres, et donnant surtout lieu à des activités de mémoire (41 %) et de compréhension (42 %). Les activités d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation ne représentent, en tout, pas plus de 17 %. Encore convient-il de noter que ces dernières opérations sont surtout l'œuvre de l'enseignant, l'élève n'ayant qu'à rappeler et paraphraser en temps opportun les analyses, synthèses et évaluations de son maître!

En dépit des variations quantitatives relevées et que nous indiquons aux tableaux I et II, la description proposée reste globalement valable pour chacun des 15 maîtres observés. Si, pour chaque unité d'observation – maître, leçon, phase de la leçon, – nous établissons un profil de comportement en ordonnant les catégories selon leur importance relative, on constate, en effet, que ce profil est sensiblement le même pour tous les enseignants, pour toutes les leçons, et reste constant du début à la fin des leçons.

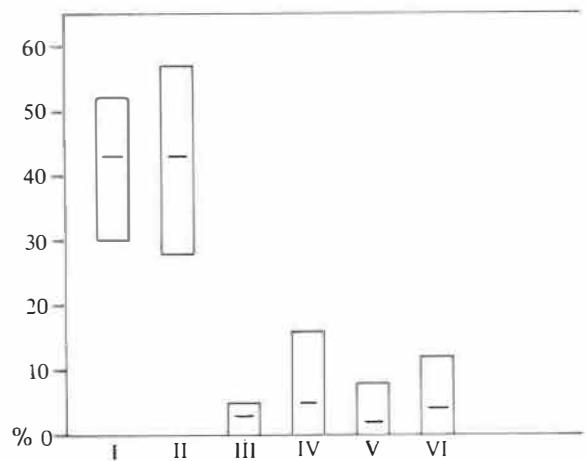
Par ailleurs, grâce au schéma factoriel entièrement croisé adopté pour cette enquête (15 maîtres x 3 disciplines d'enseignement x 3 phases de leçon), nous avons pu détecter l'influence de trois sources de variation systématique. Il apparaît alors que les deux sources qui reflètent des contraintes institutionnelles (diversité des disciplines enseignées et organisation temporelle de la leçon) contribuent davantage aux variations quantitatives notées que celle qui, par la diversité des maîtres observés, témoignerait de l'influence de leurs qualités personnelles².

Ces résultats dénoncent de la façon la plus crue l'ineptie totale des méthodes traditionnelles de formation pratique des enseignants. Exhortés, pendant leur formation à pratiquer une pédagogie centrée sur l'enfant, ses intérêts, ses besoins, ses motivations, stimulant son activité propre, une pédagogie de la découverte, axée sur la solution des problèmes, la construction des connaissances

Tabl. I:



Tabl. II:



et l'autonomie intellectuelle, les maîtres pratiquent, en fait, une pédagogie à leur usage, toute d'imposition et centrée sur la mémorisation et la compréhension passives d'informations inarticulées. Ces résultats démontrent par l'absurde qu'il ne sert vraiment à rien de sélectionner des maîtres révélant au cours de leur formation des qualités particulières, ni de développer chez eux les idéologies et les attitudes éducatives les plus modernes. Mais peut-être avancerons-nous vers la solution en organisant directement l'apprentissage de l'art d'enseigner, c'est-à-dire celui d'interagir efficacement avec une classe.

A cette fin, tous les programmes américains de formation d'enseignants incluent aujourd'hui l'apprentissage d'au moins un système d'analyse objective des interactions maître-élève. On cherche, par cet apprentissage, à amener le futur maître à contrôler son comportement en classe. En centrant son attention sur son propre style d'enseignement, l'enseignant est mieux préparé à prendre conscience de ses lacunes et de ses faiblesses, à concevoir alors concrètement les moyens d'y remédier et à contrôler, par la suite, dans quelle mesure il arrive à modifier la situation. On le voit, l'argument de cet apprentissage est simple: il s'agit, par l'analyse des comportements d'interaction pédagogique, d'en régulariser la production; ce qui peut être représenté sur notre schéma de la façon suivante:

$$\xrightarrow{\quad} S_{(m)} \rightarrow I_{(m)} \rightarrow R_{(m)}.$$

Pour les régulations indiquées par les flèches en pointillé, on utilise efficacement la présentation de modèle, assortie d'une analyse et d'une signalisation adéquates des performances à produire, l'autoscopie pour permettre l'analyse des performances réalisées et fournir un feedback immédiat. Les techniques à mettre en oeuvre sont nombreuses et variées: on utilisera du papier et un crayon pour noter ce qui se passe (*specimen record*) ou, si l'on est riche, des magnétophones ou, mieux, la télévision et, si l'on est vraiment riche, l'ordinateur avec affichage électronique des résultats. Nous collaborons actuellement avec J. Eigenman et M. Marelli pour planter aux Etudes Pédagogiques Primaires à Genève des stratégies de formation exploitant, dans le cadre du studio de télévision, les procédures de *modeling* et d'autoscopie (Eigenman 1976; Marelli 1976).

Procédure aujourd'hui trop connue pour que nous nous y attardions, le micro-enseignement (Allen et Ryan 1972) ne fait que formaliser et systématiser un mode de contrôle et d'apprentissage des comportements pédagogiques particulièrement efficace (Owen et Hargie 1977), basé sur la description et l'analyse précises des performances à produire et réalisées par le stagiaire.

La recherche expérimentale, notamment celle de Stanford (McDonald et Allen 1967; Orme 1966, 1970, 1973; Borg 1971), a bien mis en évidence que l'efficacité de toutes ces procédures de régulation dépendait essentiellement de la précision opérationnelle de la description des processus d'interaction,

objets de l'apprentissage. C'est cette précision, en effet, qui donne valeur à la signalisation du modèle et au feedback tiré de sa propre performance. Or cette précision ne peut être mieux garantie que par l'emploi d'un instrument d'observation systématique des comportements d'enseignement. Une équipe de Fribourg vient, d'ailleurs, de montrer que la simple communication à un enseignant d'une grille d'observation particulièrement explicite – en l'occurrence, celle de Flanders – suffisait à entraîner une modification sensible de ses modes d'interaction en classe (*Ischi et Patry 1977*).

Nous nous en voudrions, pourtant, de donner à penser que les formules de régulation de la pratique de l'enseignement par l'analyse des comportements de classe fournissaient, à elles seules, LA solution.

En effet, la séquence $S_{(m)} \rightarrow I_{(m)} \rightarrow R_{(m)}$ sur laquelle porte ces régulations est elle-même, comme le montre notre schéma, sous le contrôle de facteurs institutionnels qui, très largement, la déterminent. Dès lors, on ne peut espérer, au mieux, par les procédures d'apprentissage dont nous venons d'indiquer l'argument, qu'influencer la variation quantitative des conduites les plus caractéristiques de la pédagogie institutionnellement déterminée. Autrement dit, par ces procédures, on ne pourrait qu'optimiser la pédagogie que l'institution scolaire commande. Or la description que nous venons d'en donner appelle sa transformation *qualitative* urgente, ce qui, à nos yeux, ne sera possible que par une transformation concomitante des déterminismes institués par l'école.

Nous en voulons pour preuve, non pas le fait que déjà les variations quantitatives des processus d'enseignement semblent davantage dépendre de facteurs plus institutionnels que personnels, mais surtout le fait que nous n'avons jamais pu observer de variations qualitatives importantes de l'enseignement que dans des contextes pédagogiques organisés de façon très différente.

Si les maîtres «Freinet» que nous avons observés actualisent dans leur pratique pédagogique plus de conduites de développement et de personnalisation que d'imposition, – alors que les maîtres de l'Ecole Decroly, dont le caractère privé et expérimental n'affecte guère que le recrutement d'élèves privilégiés sans modifier vraiment l'organisation de la vie de la classe, révèlent un profil d'enseignement en tout point semblable à celui de leurs collègues des écoles publiques, – c'est, pensons-nous, parce qu'ils utilisent des technologies d'enseignement qui structurent différemment les activités scolaires (*Bayer 1967*).

De même, si les maîtresses chargées du recyclage de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire genevoise manifestaient de nouveaux rôles – l'éducateur répondant et réagissant plus souvent qu'il ne sollicite et intervenant davantage pour guider et structurer la recherche d'une solution par les élèves – c'est, croyons-nous, parce que ces maîtresses appliquaient un nouveau plan d'études, recommandant les activités de classe et une organisation les plus propices au travail en petits groupes (*Bayer et al. 1977*).

On pourrait invoquer d'autres faits encore, plus directement en rapport avec la formation des maîtres. Par exemple, notre tentative de faire acquérir par des

enseignants des conduites de feedback spontanément peu pratiquées, soit l'évaluation discriminée et spécifique des réponses d'élèves (*Martin 1970*). Par la description des comportements attendus et l'analyse des comportements produits, nous étions bien parvenus à augmenter ponctuellement la fréquence des premiers. Après six mois, cependant, nous n'observions plus aucune trace de notre intervention. Les conduites nouvelles n'ont vraisemblablement pas été stabilisées parce que les maîtres n'avaient pas, simultanément à leur apprentissage, restructuré l'ensemble de la situation: restés inchangés, les déterminismes anciens ont joué comme des anticorps pour provoquer le rejet de comportements nouveaux incompatibles. Tirant la leçon de cet essai infructueux, nous n'avons pu induire chez des maîtres des modifications plus stables de leurs comportements – fonctions de développement, de personnalisation, d'affection et de feedback complexe – qu'en les entraînant, par la simulation écrite de protocoles de leçons, à planifier des situations intégrant la production des comportements nouveaux souhaités, en leur donnant vraisemblance et cohérence (*Creutz 1973*).

On pourrait également rappeler notre expérience de micro-enseignement (*de Landsheere 1973*). Malgré la précision des exemples de conduites de développement auxquelles nous voulions entraîner des stagiaires, et en dépit de leur habitude de l'analyse des interactions d'enseignement, ceux-ci n'ont pu produire les conduites demandées qu'après avoir abandonné aux élèves le contrôle du réseau de communication, ce qui eut pour autre effet que, n'assumant plus le contrôle de la communication, les stagiaires ne parvenaient plus à traiter des sujets initialement prévus.

Tous ces faits, on en conviendra, confortent l'hypothèse que la transformation des contraintes qui règlent la vie des classes est une des conditions nécessaires à la rénovation en profondeur de la pratique de l'enseignement. Il ne nous appartient pas de trancher le choix politique de savoir si cette transformation doit être imposée de l'extérieur ou si les maîtres peuvent en être les artisans, ce qui supposerait qu'on leur permette de répercuter sur le fonctionnement de l'école les conséquences de l'analyse des interactions d'enseignement et d'instituer à l'école les conditions favorables aux modalités nouvelles de la relation maître-élève que cette analyse inspire.

Toutefois, quel que soit le choix qui sera fait, le succès de l'entreprise sera conditionné par la connaissance précise des facteurs qui déterminent la situation scolaire et de leurs modes d'influence. En cette matière, il ne suffit évidemment pas de soupçonner que les déterminismes majeurs de la classe ont affaire avec le choix des activités et des contenus d'enseignement et avec l'organisation de la communication, car il serait coupable d'engager une réforme profonde de l'école sur des bases aussi balbutiantes.

Aussi nous permettra-t-on de conclure par une simple remarque. On demande trop souvent aux chercheurs en éducation la solution des problèmes, sans toujours leur laisser le temps d'en examiner soigneusement les termes. Nous som-

mes, pourtant, convaincus que si on leur donnait les moyens d'une véritable recherche fondamentale sur l'enseignement, on disposerait vite, en retour, des connaissances qui nous permettraient de résoudre nous-mêmes nos problèmes.

Annotations

- 1 Sur près de 22000 actes d'enseignement répertoriée lors d'une enquête en le année primaire, nous relevions exactement 6 questions d'élèves (*de Landsheere et Bayer 1974*).
- 2 Deux types de variables pourtant font exception; il s'agit, d'une part, des variables caractéristiques du réseau de communication – certains maîtres, en effet, semblent parler plus ou plus vite, et cela quelles que soient les disciplines enseignées et les phases de la leçon, – et, d'autre part, des variables les moins typiques de l'enseignement décrit – ainsi, par des conduites de développement, de personnalisation et d'affection plus fréquentes, certains maîtres manifesteraient peut-être une attitude pédocentrique plus vive, encore que cette attitude, cependant, ne se traduise, dans le contexte étudié, que par une production comportementale fort marginale, insuffisante, en tout cas, pour marquer de manière décisive l'enseignement observé.
- 3 Chaque rectangle représente une catégorie: (I) Fonctions d'organisation, (II) d'imposition, (III) de développement, (IV) de personnalisation, (V) de feedback, (VI) d'affection – (O) regroupe les comportements d'instruction II + III + IV. Les 100 % des comportements d'instruction se répartissent en: (A) présentation des informations et des problèmes, (B) élaboration d'une démarche de solution, (C) production de la solution.
– = moyenne observée, les petits côtés des rectangles indiquent les pourcentages extrêmes observés.
- 4 Chaque rectangle représente une catégorie: (I) Activités de mémoire, (II) de compréhension, (III) d'application, (IV) d'analyse, (V) de synthèse, et (VI) d'évaluation.
– = moyenne observée, les petits côtés des rectangles indiquent les pourcentages extrêmes observés.

References bibliographiques

- Allen D. et Ryan K.: Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants. Paris 1972.
- Bayer E.: Quelques hypothèses expérimentales à propos de l'Ecole Decroly. In: Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie XXXI (1969) 97–106.
- Bayer E.: L'analyse des interactions verbales en classe. In: Les Sciences de l'Education 4 (1970) 14–27.
- Bayer E.: Analyse multi-dimensionnelle de la communication verbale d'enseignement. Liège 1972. (Thèse de doctorat inédite)
- Bayer E.: L'analyse des processus d'enseignement. In: Revue Française de Pédagogie 24 (1973) 30–40.
- Bayer E. *et al.*: Impact pédagogique du nouveau plan d'études pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire genevoise. En cours de publication.
- Borg W.: The effectiveness of minicourse in changing teacher and student behavior. In: Classroom Interaction Newsletter VI (1973) 2, 70–80.
- Creutz Gh.: L'analyse du comportement pédagogique et la formation des maîtres. Université de Liège 1973. (Mémoire de licence inédit)
- de Landsheere G.: Analysis of verbal interaction in the classroom. In: Chanan G. (ed.): Towards a science of teaching. Slough 1973, 60–84.
- de Landsheere G.: Le micro-enseignement. Note de recherche. In: Conseil de l'Europe (ed.): Symposium sur la recherche et la réforme concernant la formation des enseignants I (1973) 28–30.
- de Landsheere G. et Bayer E.: Comment les maîtres enseignent. 2e éd, Bruxelles 1974.
- Eigenman J.: Contrôle expérimental de quatre modalités d'exploitation d'un modèle d'enseignement présenté par télévision. Genève 1976. (Mémoire de licence inédit)
- Flanders N. et Nuthall Y. (eds): The classroom behavior of teacher. Numéro spécial de la Revue Internationale de Pédagogie XVIII (1972) 4.
- Ischi N. et Patry J.-L.: Influence du feedback sur le comportement du maître. Communication présentée au IV Congrès de l'A.I.P.E.L.F. Genève 1977.
- McDonald F. et Allen D.: Training effects of feedback and modeling procedures on teaching performance. Stanford 1967.
- Marelli M.: Autoscopie et auto-évaluation, Genève 1976. (Mémoire de licence inédit)
- Martin J.-M.: Essai de modification contrôlée du comportement pédagogique d'un instituteur – Etude des conduites de feedback. Liège 1970. (Mémoire de licence inédit)
- Orme M.: The effects of modeling and feedback variables on the acquisition of a complex teaching strategy. Stanford 1966.
- Orme M.: The effects of self-feedback and reinforcement on the acquisition of a teaching skill. Harvard 1966.
- Orme M.: Effects of cueing and modeling variables in teacher training systems. Indiana 1970.
- Orme M.: Micro-teaching strategies of the improvement of college instruction. Indiana 1973.
- Owen D. et Hargie W.: The effectiveness of micro-teaching: a selective review. In: Educational Review 29 (1977) 2, 87–96.
- Postic M.: Techniques de groupe et formation permanente des enseignants. In: Revue Française de Pédagogie 34 (1976) 15–23.
- Rosenshine B.: Teaching behaviours and student achievement. Slough 1971.
- Rosenshine B. et Furst N.: The use of direct observation to study teaching. In: Travers W. (ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973. 122–183.
- Simon A. et Boyer E.: Mirrors for behaviors. Philadelphia 1970.
- Vuataz R., Frei G. et Kiss A.: La relation pédagogique. Neuchâtel 1974.

Annexe: Items du Schema d'Analyse de la Communication verbale d'Enseignement

- 1.0.0. Analyse de la Communication
- 1.1.0. Direction des échanges
- 1.1.1. Professeur à lui-même
- 1.1.2. Professeur à la classe
- 1.1.3. Professeur à une partie de la classe
- 1.1.4. Professeur à un élève
- 1.1.5. Elève au professeur
- 1.1.6. Elève à la classe
- 1.1.7. Elève à une partie de la classe
- 1.1.8. Elève à élève
- 1.1.9. Classe au professeur
- 1.1.10. Classe à élève
- 1.1.11. Partie de classe au professeur
- 1.1.12. Partie de classe à partie de classe
- 1.1.13. Partie de classe à un élève

- 1.2.0. Rôles des échanges
- 1.2.1. Sollicitation
- 1.2.2. Réponse

- | |
|--|
| <p>1.2.3. Réaction à une sollicitation</p> <p>1.2.4. Réaction à une réponse</p> <p>1.2.5. Commentaire avant sollicitation</p> <p>1.2.6. Commentaire après sollicitation</p> <p>1.2.7. Commentaire avant réponse</p> <p>1.2.8. Commentaire après réponse</p> <p>1.3.0. Mouvements de la communication</p> <p>1.3.1. Initiateur: rôles 1, 3, 5, 6</p> <p>1.3.2. Réflexif: rôles 2, 4, 7, 8</p> <p>1.4.0. Types de communication</p> <p>1.4.1. Monologue: rôles 5, 6, 7, 8</p> <p>1.4.2. Dialogue: rôles 1, 2, 3, 4</p> <p>2.0.0. Analyse des Fonctions Regulatrices</p> <p>2.1.0. Fonctions d'organisation</p> <p>2.1.1. Contrôle participation verbale</p> <p>2.1.2. Contrôle dispositions matérielles</p> <p>2.1.3. Contrôle ordonnance du travail</p> <p>2.1.4. Contrôle attention des élèves</p> <p>2.1.5. Contrôle la discipline</p> <p>2.1.6. Justifie son intervention</p> <p>2.2.0. Fonctions d'imposition</p> <p>2.2.1. Impose les informations</p> <p>2.2.2. Impose les questions</p> <p>2.2.3. Impose méthode de travail</p> <p>2.2.4. Induit la réponse</p> <p>2.2.5. Donne la réponse</p> <p>2.2.6. Résume, fait le point</p> <p>2.3.0. Fonctions de développement</p> <p>2.3.1. Crée une condition stimulante</p> <p>2.3.2. Accueille et/ou clarifie apport de l'élève</p> <p>2.3.3. Accueille et/ou clarifie la méthode adoptée par l'élève</p> <p>2.3.4. Oriente, structure la recherche de l'élève</p> <p>2.3.5. Répond à une demande d'information</p> <p>2.3.6. Résume les informations présentées par les élèves</p> <p>2.4.0. Fonctions de personnalisation</p> <p>2.4.1. Personnalise les informations, les questions</p> <p>2.4.2. Invite l'élève à communiquer son expérience extra-scolaire</p> <p>2.5.0. Comportements d'instruction (2.2.0. + 2.3.0. + 2.4.0.)</p> <p>2.5.1. Présentation (Imposée) 2.2.1. + 2.2.2. + 2.4.1. + 2.4.2.
(Par développement) 2.3.1. + 2.3.2.</p> <p>2.5.2. Démarche (Imposée) 2.2.3. + 2.2.4.
(Par développement) 2.3.3. + 2.2.4.</p> <p>2.5.3. Production de réponses (Imposée) 2.2.5. + 2.2.6.
(Par développement) 2.3.5. + 2.3.6.</p> <p>2.6.0. Fonctions de feedback</p> <p>2.6.1. Evaluation positive simple</p> <p>2.6.2. Evaluation positive spécifique</p> <p>2.6.3. Evaluation négative simple</p> <p>2.6.4. Evaluation négative spécifique</p> <p>2.6.5. Demande amélioration de la réponse</p> <p>2.6.6. Améliore la réponse</p> <p>2.6.7. Fait vérifier la réponse</p> <p>2.6.8. Vérifie la réponse</p> <p>2.6.9. Fait corriger une réponse</p> <p>2.6.10. Corrige une réponse</p> <p>2.7.0. Fonctions d'affectivité</p> <p>2.7.1. Affectivité positive</p> <p>2.7.2. Affectivité négative</p> <p>3.0.0. Analyse des contenus cognitifs</p> <p>3.1.0. Niveaux cognitifs des informations</p> <p>3.1.2. Informations factuelles isolées</p> <p>3.1.2. Informations en relation</p> <p>3.1.3. Informations générales abstraites</p> <p>3.2.0. Niveaux cognitifs des activités</p> <p>3.2.1. Activités de mémoire</p> <p>3.2.2. Activités de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traduire - Interpréter - Extrapoler <p>3.2.3. Activités d'application</p> <p>3.2.4. Activités d'analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eléments - Relations <p>3.2.5. Activités de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire une œuvre personnelle - Produire une proposition d'opérations organisées <p>3.2.6. Activités d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - En fonction de critères internes - En fonction de critères externes |
|--|

Hans Gehrig

Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung

Vorbemerkung

1. Zur Arbeitsweise der Kommission LEMO und eine Folgerung für künftige Kommissionsarbeiten
 - 1.1. Ausgangslage
 - 1.2. Feststellungen
 - 1.3. Folgerungen, Konsequenzen
2. Strukturprobleme
 - 2.1. Die «Gleichwertigkeitsthese» zum seminaristischen und maturitätsgebundenen Weg
 - 2.1.1. Ausgangslage
 - 2.1.2. Feststellungen
 - 2.1.3. Folgerungen, Konsequenzen
 - 2.2. Das Problem der Spezialisierung
 - 2.2.1. Ausgangslage
 - 2.2.2. Feststellungen
 - 2.2.3. Folgerungen, Konsequenzen
 3. Selektion und Beratung in der Lehrerbildung
 - 3.1. Ausgangslage
 - 3.2. Feststellungen
 - 3.3. Folgerungen, Konsequenzen
 - 3.3.1. Bildungspolitischer Aspekt
 - 3.3.2. Fachlicher Aspekt
 4. Berufseinführung (Beratung der Junglehrer); Fähigkeitszeugnis
 - 4.1. Ausgangslage
 - 4.2. Feststellungen
 - 4.3. Folgerungen, Konsequenzen
 5. Lehrerbildung, Qualifikationen, Curriculum
 - 5.1. Ausgangslage
 - 5.2. Feststellungen
 - 5.3. Folgerungen, Konsequenzen
 6. Anmerkungen
 7. Literaturverzeichnis

Vorbemerkung

Es kann sich in meinen Ausführungen nicht darum handeln, die 21 Empfehlungen des Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen»¹ nochmals zusammenfassend vorzutragen. Vielmehr setze ich die Kenntnis des Berichts (oder doch mindestens der Empfehlungen) voraus und versuche, eine erste Bilanz zu ziehen über Reaktionen, die der Bericht ausgelöst hat. Zwangsläufig ergibt sich dabei eine Beschränkung auf jene Thesen, die sich als besonders problemgeladen, gewissermassen als «heisses Eisen», erweisen.

Eine objektive und abschliessende Darstellung der Konsequenzen aus dem Bericht ist im heutigen Zeitpunkt noch nicht möglich, denn die Kommission, die zur Auswertung der Vernehmlassung eingesetzt worden ist, hat ihre Arbeit noch nicht abgeschlossen. Ich stütze mich also auf meine persönliche Erfahrung im Rahmen der Kommissionstätigkeit einerseits und der Tätigkeit als Referent oder aktiver Teilnehmer bei verschiedenen Vernehmlassungsveranstaltungen andererseits. Überdies haben verschiedene Gremien und Instanzen ihre Vernehmlassungen im Verlauf des vergangenen Jahres veröffentlicht; diese konnten ebenfalls berücksichtigt werden.²

Aus didaktischen Gründen äussere ich mich bewusst prononziert und als Vertreter des maturitätsgebundenen Weges. Mit der nachfolgend dargestellten Disposition versuche ich überdies, die Thematik des Expertenberichts in eine Beziehung zu übergeordneten Themen unserer Tagung zu bringen.

Disposition

Thematik aus dem Bericht LEMO: Bezug zur Thematik der Tagung:

- | | |
|--|---|
| 1. Die Arbeit der Expertenkommission LEMO | Aspekte zum Problem der Innovation |
| 2. Strukturprobleme | |
| 2.1 Maturitätsgebundener Weg
vs seminaristischer Weg | Interdependenz von Organisation,
Inhalt und Qualifizierung |
| 2.2 Das Problem der Spezialisierung | Selbstbild (des Lehrers) und
Fremdbild (der Experten) |
| 3. Selektion und Beratung in der Lehrerbildung | Qualifikationen i. S. von «Eingangsvoraussetzungen»? |
| 4. Berufseinführung (Beratung der Junglehrer)
Fähigkeitszeugnis | Qualifizierung i. S. der Sozialisation |
| 5. Lehrerbild, Qualifikationen, Curriculum | «Abgangsqualifizierung»
Theorie-Praxis-Bezug |

1. Zur Arbeitsweise der Kommission LEMO und eine Folgerung für künftige Kommissionsarbeiten

1.1. Ausgangslage

Die Kritik, die an der Arbeitsweise der Kommission schon während der Kommissionsarbeit und anschliessend im Rahmen der Vernehmlassung angebracht wurde, kann etwa folgendermassen zusammengefasst werden:

- die Zusammensetzung der Kommission ist zu sehr nach regionalpolitischen Gesichtspunkten erfolgt
- die Arbeit der Kommission dauert zu lange
- das Ergebnis der Kommissionsarbeit enthält zu viele eingestandene und auch nicht eingestandene Kompromisse
- dem Kommissionsbericht mangelt die innere Geschlossenheit.

1.2. Feststellungen

Hierzu möchte ich aus meiner persönlichen Erfahrung feststellen:

- Die Intensität und die zeitliche Dauer der nebenamtlich geleisteten Kommissionsarbeit bedeutete tatsächlich für alle Mitglieder eine Belastung, die oftmals die Grenze des noch Tragbaren erreichte. Was die Kommission m. E. aber zusammenhielt, war nicht zuletzt der Umstand, dass die Projektarbeit für alle eine hervorragende *Fortbildungsglegenheit* darstellte. Dies allein rechtfertigt die Weiterführung ähnlicher Projekte im sogenannten «Milizsystem».
- Je mehr man voneinander und miteinander lernt, desto grösser kann tatsächlich die Kompromissbereitschaft werden. Aber im Falle der Kommission LEMO standen wahrscheinlich gewisse bildungspolitische Positionen *zu früh* fest. Dies als Folge davon, dass in der Arbeitsweise politische und fachliche Problemkreise zu wenig auseinandergehalten wurden bzw. zu viele Kommissionsmitglieder neben ihrer fachlichen Legitimation von allem Anfang an stets auch über ein regionales Interesse und/oder eine bestimmte bildungspolitische Position zu wachen hatten.
- In meiner Kritik stelle ich weder das sogenannte Milizsystem in Frage, noch glaube ich, dass man in der Zusammensetzung solcher Kommissionen regionale, weltanschauliche, politische Positionen ausser acht lassen kann. Aber für die Arbeitsweise von Kommissionen, die *nationale Empfehlungen* ausarbeiten, sollten einige Konsequenzen gezogen werden.

1.3. Folgerungen, Konsequenzen

So ist künftig die Zielsetzung bzw. das Mandat durch die auftraggebende politische Instanz eindeutiger und detaillierter zu formulieren.³ Insbesondere ist vorgängig der eigentlichen Kommissionsarbeit sorgfältig abzuklären, in welchen Bereichen und in welchem Umfang *eine nationale Konsens-*

bildung wünschbar ist und was aufgrund heutiger bildungspolitischer Strukturen allenfalls *auch durchsetzbar* wäre.

- Im weiteren müsste die Arbeit einerseits im Sinne bildungspolitischer Meinungsbildung, andererseits im Sinne fachlicher Konsensbildung strukturiert werden, etwa nach dem folgenden, allerdings stark vereinfachten, Ablaufschema:

Vorgehen für Kommissionen, die zu einem bildungspolitischen Problem einen nationalen Konsens erarbeiten sollen

- (1) Vorprojekt
Fachleute arbeiten die für die Phase 2 relevanten Informationen als Ausgangsmaterial auf
 - (2) Politische Phase
Erarbeitung der bildungspolitischen Zielsetzung und der zu beachtenden Rahmenbedingungen
 - (3) Fachexperten-Phase
Bearbeitung der «Sachfragen» auf dem Hintergrund des gegebenen Rahmens
Eventuell Rückkoppelung zu 2 (Modifikationsanträge)
 - (4) Bereinigungsverfahren
gemischte Kommissionsarbeit (2)/(3)
 - (5) Ausarbeitung der Empfehlungen
-

2. Strukturprobleme

2.1. Die «Gleichwertigkeitsthese» zum seminaristischen und maturitätsgebundenen Weg

2.1.1. Ausgangslage

Im Bericht LEMO wird bekanntlich nicht ein einheitliches Organisationsmodell als künftige gesamtschweizerische Lösung empfohlen, sondern es werden zwei verschiedene Wege gleichwertig nebeneinander gestellt:

- der seminaristische Weg
- der maturitätsgebundene Weg.

Dabei handelt es sich nicht um Neuentwicklungen alternativer Modelle, sondern es werden die bestehenden schweizerischen Modelle auf zwei Grundformen zurückgeführt. Die Arbeitshypothese lautete aber, dass beide Formen in entscheidendem Masse zu reformieren seien und zwar so, dass sie gleichwertig nebeneinander bestehen könnten.

2.1.2. Feststellungen

Es soll nicht verschwiegen werden, dass es auch Kommissionsmitglieder gab, die sich nur mit gewissen Vorbehalten hinter diese sogenannte «Gleichwertigkeitsthese» stellen konnten. Wenn sie insgeheim gehofft hatten, die Vernehmlassung würde allenfalls die Situation klären helfen, werden sie vom Vernehmlassungsergebnis enttäuscht sein. Dieses Ergebnis ist so unentschieden wie das Ergebnis der Kommissionsarbeit. Die Mehrheit der Vernehmlassungsteilnehmer, und unter ihnen so gewichtige Gremien wie der Schweizerische Lehrerverein, die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz, der Schweizerische Pädagogische Verband, die Interkantonale Mittelstufenkonferenz u. a. haben sich für diese Gleichwertigkeitsthese ausgesprochen. Dies gilt auch für die meisten Kantonsregierungen, die in ihrem Bereich den seminaristischen Weg kennen.

Im grossen ganzen ist mein Eindruck der, dass man zu dem steht, was man hat. D. h.: Jene Kantone, die den maturitätsgebundenen Weg als ihren offiziellen Weg kennen, sprechen sich skeptisch oder mit Vorbehalten zur Gleichwertigkeitsthese aus.⁴ Dies trifft auch für einige ausgeprägt standespolitisch orientierte Gremien zu.⁵ Nach wie vor gibt es Landkantone, die mit dem maturitätsgebundenen Weg unerwünschte «Verwissenschaftlichung», Rekrutierungsprobleme und finanzpolitische Argumente in Zusammenhang bringen und von diesem Standpunkt aus die Gleichwertigkeitsthese eher ablehnen.⁶

2.1.3. Folgerungen, Konsequenzen

Bei realistischer Beurteilung der gegenwärtigen bildungspolitischen Lage wird es in der Schweiz mittelfristig nicht nur keine einheitliche Lösung des Strukturproblems geben, sondern es werden zwischen den beiden Formen weiterhin recht bedeutsame Unterschiede – wenn auch auf höherem Niveau – bestehen bleiben. Und selbst wenn sich die Unterschiede auch nicht zwangsläufig auf das unterrichtliche Niveau im engeren Sinn auswirken müssen, darf doch nicht übersehen werden, dass entscheidende Strukturprobleme bestehen bleiben:

- Die *Zulassungsbedingungen* zum Lehrerstudium werden in der Schweiz un-einheitlich bleiben
- die *Koordination* der Primarlehrerausbildung mit der Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I wird durch die Beibehaltung von zwei Wegen wenn auch nicht ganz verunmöglich, so doch bedeutend erschwert
- die unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen und unterschiedliche rechtliche Regelungen werden trotz der Deklamation eines gleichwertigen Curriculums dazu führen, dass in den Phasen eines Lehrerüberangebots auf dem Stellenmarkt die *interkantonale Anerkennung* der schweizerischen Lehrerpate auf unbestimmte Zeit hinaus nicht gewährleistet sein wird.⁷

Auch in inhaltlich-curricularer Hinsicht sind Berichts- und Vernehmlassungsergebnis nicht optimal ausgefallen. Aus den bisherigen Reaktionen, vor allem aus Kreisen der Lehrerbildungsanstalten des seminaristischen Typs, geht her-

vor, dass der Bericht zur Neugestaltung des seminaristischen Weges zu wenig konkrete Hinweise gibt.⁸ So hat man allgemein auch zur Gestaltung dieses Weges detaillierte Planungsunterlagen für die Verzahnung der Allgemeinbildung und der Berufsbildung (als eigentliches seminaristisches Prinzip) erwartet. Das Problem ist aber weder in didaktischer noch in personalpolitischer Hinsicht gelöst. Die im Bericht vorgebrachten Argumente stellen Hypothesen dar und machen erst entsprechende Untersuchungen und Experimente notwendig. Es ist an anderer Stelle im Rahmen dieser Tagung darauf hingewiesen worden, dass der Stand der Forschung weder in den Fachwissenschaften, noch in den dazugehörigen Fachdidaktiken so weit gediehen ist, dass die mit dem seminaristischen Modell verknüpften didaktischen Hypothesen ohne Einschränkungen realisierbar sind.

2.2. Das Problem der Spezialisierung

2.2.1. Ausgangslage

Die Frage der spezialisierten Ausbildung des Lehrers ist im Expertenbericht in zweifacher Hinsicht angesprochen:

- Spezialisierung als stufenspezifische Ausbildung (für die Primar- bzw. Oberstufe) im Anschluss an die Grundausbildung
- Spezialisierung als Zusatzausbildung im Sinne funktionsspezifischer (Übungslehrer, Berater etc.) oder fachspezifischer (Werken, Musik, Sport, Französisch etc.) qualifizierender Weiterbildung.

Im ersten Fall wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass es Ziele und Inhalte gibt, die den Lehrern aller Stufen und Typen im Sinne einer *gemeinsamen Grundausbildung* in gleicher Weise zu vermitteln sind und erst anschliessend eine Spezialisierung (als Vertiefung und Ausweitung gleichzeitig) für eine bestimmte Stufe (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe) erfolgen sollte.

Die Experten gehen im Bericht weiter von der Voraussetzung aus, dass für die Primarstufe keine Ablösung des bisherigen Systems durch ein Fachlehrersystem erfolgen wird, sondern am Prinzip des Klassenlehrers und «Allrounders» festgehalten wird, allerdings mit ausgebauten Möglichkeiten, sich auf einzelnen Gebieten Zusatzqualifikationen zu erwerben, die im gemässigten Fächerabtausch eine gewisse Individualisierung der Lehrerpensen ermöglichen sollen.

Damit ist bereits das zweite Prinzip angesprochen, indem neben fachlichen auch funktionsspezifische Möglichkeiten eröffnet werden sollen. In diesem Fall fordert der Bericht, dass neue Strukturen der Organisation und der Kooperation innerhalb der Lehrerschaft («strukturierte Lehrerschaft») einzuführen bzw. zu erproben seien.

2.2.2. Feststellungen

Während das Gliederungsprinzip in Grund- und stufenspezifische Ausbildung mehrheitlich Zustimmung findet, erwächst vor allem der These der struktu-

rierten Lehrerschaft von Seiten der aktiven Lehrerschaft deutliche Opposition.

Zukunftsträchtig und realisierbar erweisen sich heute offensichtlich nur einfache Strukturen. Die Kommission ist 1969 aufgebrochen im Zeichen der *Ver-einheitlichung und der Vereinfachung*. Deutliche Widerstände erwachsen den Reformvorschlägen überall dort, wo sie statt Einfachheit der Lösungsansätze *raffiniert ausgedachte Verästelungen* anbieten. Dies trifft teilweise für die vorgeschlagene «Strukturierung der Lehrerschaft» und die Vorschläge zu den qualifizierenden Spezialisierungsmöglichkeiten zu. Es scheint, dass vor allem die aktive Lehrerschaft in ihren Vernehmlassungen die Kommissionsvorschläge auf realistische Dimensionen zurückstutzt. Was in der Kommission unter rein rationalen Gesichtspunkten folgerichtig schien, wird aus der Sicht der Betroffenen auch unter psychologischen Kategorien beurteilt: «Die besoldungswirksame Weiterbildung darf nicht zu Spannungen innerhalb der Lehrerschaft führen», heisst es – stellvertretend für andere analoge Äusserungen – etwa im Bericht der Zürcher Schulsynode.

Auf der andern Seite ist es aber auch möglich, dass das abstrakt formulierte Kapitel im LEMO-Bericht gewisse Missverständnisse ausgelöst hat. Man hat die Chance übersehen, dass die Idee der «strukturierten Lehrerschaft» auch zu mehr Autonomie auf lokaler Ebene oder zu interessanterer und individuellerer Arbeitsplatzgestaltung führen kann.

2.2.3. Folgerungen, Konsequenzen

Gerade die Reaktionen auf die Kapitel Fortbildung, Beratung der Junglehrer, Weiterbildung, Spezialisierung lassen mit aller Deutlichkeit erkennen, dass die Flut der Analysen zum Wandel der Lehrerrolle und die Fülle der Programme für entsprechende Ausbildungsänderungen im umgekehrten Verhältnis stehen zu dem, was die Betroffenen selber zu diesem Problem zu sagen haben bzw. zu tatsächlich eingeleiteten Veränderungen in der Lehrerbildungsfrage. Dieses Phänomen ist nicht nur mit der Einsicht zu begründen, dass Reformen im Bereich des Bildungswesens erheblich langsamer voranschreiten als wir es uns in der Phase der Reform euphorie vorgestellt haben. Sie hängen – abgesehen von (finanz-)politischer Durchsetzbarkeit – eben auch weitgehend von *Einstellungen und Verhaltensweisen* ab und nicht nur von *Einsichten* bzw. *organisatorischen Konzepten*. Bisherige Reformprogramme, und ich schliesse den LEMO-Bericht einschliesslich seiner inhaltlich-curricularen Vorschläge mit ein, haben die politischen Meinungsbildner, die Lehrerbildner, die aktiven Lehrer und die Lehrerstudenten allzusehr nur als Objekte von Veränderungen eingeplant, die beliebig nach Konzept zu verschieben sind, denn als Subjekte, die Veränderungen tragen und deshalb auch akzeptieren müssen.

3. Selektion und Beratung in der Lehrerbildung

3.1. Ausgangslage

Die Hauptphase der Arbeit der Kommission LEMO fiel noch in die Epoche des akuten Lehrermangels, in jene Zeit also, da die Tore zu den Lehrerbildungsanstalten weit offenstanden und von Jahr zu Jahr mehr Anwärter aufgenommen wurden. In der Folge verstärkte sich bei Behörden, Schulleitungen und auch in der Öffentlichkeit der Eindruck, dass in zunehmendem Masse auch unqualifizierte Anwärter zur Lehrerbildung drängten. So gewann die Frage der Beratung und der Selektion zunehmend an Bedeutung. Wenn man das entsprechende Kapitel im Bericht heute liest, wird zweierlei deutlich:

- erstens, dass Ende der Sechziger Jahre eine wesentlich optimistischere Erwartungshaltung gegenüber dem Einsatz von (kombinierten) Testverfahren bestand, als dies heute der Fall ist;
- zweitens, dass sich das Problem der Aufnahmeselektion im seminaristischen und im maturitätsgebundenen Weg je *völlig anders* stellt.

3.2. Feststellungen

Das Kapitel hat, wie zu erwarten war, sehr unterschiedliche Reaktionen ausgelöst. Es sollen nachfolgend einige prägnante Stellungnahmen von Seiten der Betroffenen und von Fachleuten zusammenfassend wiedergegeben werden.

3.2.1. Die direkt (als Studenten) oder indirekt (als Berufsträger) Betroffenen äussern sich etwa wie folgt:

- Das Selektions- und Beratungsmodell im LEMO-Bericht dient der Überprüfung von Anpassungsfähigkeit bzw. der Anpassungsdruck an reformbedürftige Praxis wird verstärkt.
- Es gibt keine objektiven Kriterien der Persönlichkeitsbeurteilung.
- Seminaristen und Studenten werden als «Materialobjekte» behandelt, aber nicht befragt.
- Es besteht die Gefahr, dass Eignungsabklärung, Beratung und Selektion sich gegenseitig ausschliessen, weil die Aussagen über die später zu erwartende Berufsbewährung nur hypothetischen Charakter haben. Oder kürzer: Berufseignung ist erst während der Berufseinführung feststellbar.⁹

Dieser letzten Auffassung stellen sich Lehrerbildungsanstalten und Behörden eher entgegen. Sie lehnen wohl einen allfälligen wissenschaftlich aufgeblähten Apparat zur Beratung und Selektion ab, möchten aber auf der andern Seite doch das gesellschaftliche Risiko, ungeeignete Lehrer *in* der Praxis und *durch* die Praxis selektionieren zu müssen, nicht eingehen.

Die sinngemäße Aussage einer Kantonsregierung, Beratung und Selektion seien zu begrüssen, damit die Lehrerausbildung und der Lehrerberuf nicht als Therapiemöglichkeit für unbewältigte Lebensproblematiken missbraucht werden, steht die Auffassung einer Gewerkschaft gegenüber: Jedem, der sich

zum Lehrerberuf begabt fühlt, muss die Ausbildungsmöglichkeit offengehalten werden.

3.2.2. Aus fachlicher Sicht soll die Zusammenfassung des Gutachtens des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich angeführt werden:

- «(1) Wird Lehrerbildung auch als Persönlichkeitsbildung verstanden, so ist eine statische Persönlichkeitstheorie als Grundlage für die Selektion von Lehramtsanwärtern abzulehnen. Gerade dem 16jährigen Anwärter auf eine seminaristische Ausbildung muss die Möglichkeit charakterlicher Veränderung und Entwicklung zugestanden werden.
- (2) Der Zusammenhang zwischen hoher Intelligenz, tiefem Neurosenwert und überdurchschnittlicher Qualifikation zum Lehrerberuf ist in der Untersuchung von Hilbig nicht genügend fundiert. Diese Merkmalskombination kann daher bis zum Vorliegen analoger Befunde von Kontrolluntersuchungen in der Selektion an Lehrerbildungsanstalten nicht berücksichtigt werden.
- (3) Aufgrund zahlreicher Studien kann der MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) entgegen dem Expertenbericht als Eignungstest für Lehramtskandidaten nicht empfohlen werden, zumal keine für die Schweiz validierte Testfassung vorliegt.
- (4) Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI) kann als Instrument für die Aufnahmeselektion an Lehrerbildungsanstalten ebensowenig empfohlen werden:
 - a) Die Tatsache, dass 70% aller Korrelationen zwischen den Skalen auf signifikante Zusammenhänge hinweisen, qualifiziert das FPI als wenig differenziertes Persönlichkeitsinventar.
 - b) Kontrolluntersuchungen der Psychiatrischen Universitätsklinik Burghölzli und des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich haben zudem gezeigt, dass die Norm-Testwerte der deutschen Eichstichprobe nicht auf Schweizer Probanden übertragen werden können. – Da das FPI in der Schweiz, insbesondere an Stichproben von Lehrern, zuwenig erprobt wurde, muss von einer Verwendung zu Selektionszwecken noch grundsätzlich abgesehen werden. Dies gilt auch für die Aufnahmeselektion an Seminaren, da das FPI – auch in Deutschland – an dieser Altersgruppe nicht genügend validiert wurde.» (Vernehmlassung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, 6–7)

3.3. Folgerungen, Konsequenzen

3.3.1. Bildungspolitischer Aspekt

Die Erfahrungen der hinter uns liegenden wenigen Jahre der Rezession und des sich abzeichnenden Lehrerüberangebots machen deutlich, dass das Problem der Selektion (Aufnahmeselektion) im Expertenbericht in seiner bil-

dungspolitischen Tragweite nicht ausgeleuchtet worden ist. Durch die Beibehaltung der beiden Ausbildungswege ergeben sich die folgenden Komplikationen:

- Die Aufnahmeselektion stellt sich beim Eintritt in die Lehrerbildung des seminaristischen Typs (in der Regel im Anschluss an die Sekundarschule) als ein völlig anderes Problem dar, als dies beim maturitätsgebundenen Weg für die Inhaber eines Maturitätszeugnisses der Fall ist.
Im ersten Fall erweist sich die Handhabung allfälliger Steuerungsmassnahmen (strenge Aufnahmeprüfungen, Einführung eines Numerus clausus) als wesentlich unproblematischer, als dies für den maturitätsgebundenen Weg gelten kann, wo die bildungspolitische Beurteilung der Einführung von Steuerungsmassnahmen (wie dies im Kanton Zürich besonders deutlich zu erleben war) in Analogie zur Hochschule durchgeführt wird, also praktisch darauf verzichtet wird.
- Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass durch die Beibehaltung der beiden Wege zumindest tendenziell die «Diskriminierung auf Gegenseitigkeit» erhalten bleibt, dass also die Absolventen von Mittelschulseminarien immer wieder um die Nichtdiskriminierung ihrer Hochschulberechtigung, die Absolventen von Maturitätsschulen um die Nichtdiskriminierung ihrer Zugangsmöglichkeiten zur Lehrerbildung kämpfen müssen.
Man hat in den letzten Jahren viel gesprochen über die Probleme jener Seminarabsolventen, die ihren Hochschulzugang gefährdet sahen. Aus meiner persönlichen Erfahrung im Umgang mit vielen Bewerbern aus andern Kantonen, die nur den seminaristischen Weg führen, würde ich vorschlagen, eine gesamtschweizerische Empfehlung zu formulieren, die sich mit dem Problem der unterschiedlichen Rechtslage für Maturanden, die Lehrer werden wollen, befasst.

3.3.2. Fachlicher Aspekt

Eine fachliche Darstellung von Folgerungen, die aus der bisherigen Aufnahmepraxis am Kantonalen Oberseminar in Zürich (maturitätsgebundener Weg) gezogen werden können, gibt U. Mehlis:¹⁰

...
«Selektion – jede Selektion – ist problematisch und Selektion, verstanden als Orientierungshilfe, ist notwendig. Dieses Spannungsfeld charakterisiert jede Diskussion über wünschenswerte *Lehrerqualifikationen* vor, während und nach der Ausbildungszeit. Es kann gar nicht darum gehen, von einer einheitlichen Normvorstellung des «guten Primarlehrers» auszugehen, da in einer pluralistischen Gesellschaftsordnung letztlich festgelegte Verbindlichkeiten gar nicht dogmatisch fixiert, sondern höchstens in Offenheit, im immer neu zu erreichenden Konsens umschrieben werden können. Gerade dieser Umstand aber – und dieser Zusammenhang wird in einigen Abhandlungen nicht genau erfasst – kontraindiziert die naive Verwendung von Tests oder von Lehrerein-

stellungsfragebogen. Im Moment, wo eine verbindliche Norm definiert werden kann, kann das zu deren Erfassung geeignete Instrument herausgegriffen oder entwickelt werden. Die Problematik ist dann sicher nicht aufgehoben, aber sie wird einer überprüfbaren Lösung entgegengeführt.

Es ist fast tragikomisch zu sehen, wie immer wieder mit viel Aufwand und Hoffnung Variablen auf ihre prognostische Validität zur Eignung für den Lehrerberuf hin geprüft werden, um jeweils ernüchtert beiseite gelegt zu werden.»

...

«Genereller ausgedrückt: Solange der Primarlehrer neben reiner Lehrerfunktion als Erzieher, und damit als ganzer Mensch zu wirken hat, so lange er nicht als technokratischer Vermittler von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern als Pädagoge arbeitet, so lange wird kein partikuläres, noch so perfektioniertes oder gar computerisiertes Testverfahren dieser Ganzheit gerecht werden können.»

...

«Überhaupt soll der Akzent des Aufnahmeverfahrens im Idealfall vom Leitbild reiner Selektion zur Laufbahnberatung hin verschoben werden. Zugegebenenmassen wird dies bei deutlichen Diskrepanzen zwischen der Selbstwahrnehmung des Bewerbers und der Fremdwahrnehmung durch den oder die Begutachter nicht zu erreichen sein. In diesen Momenten hat sich der Beizug einer unabhängigen Berufsberatungsstelle schon mehrfach als Mittel der Wahl bewährt, indem entweder einem Kandidaten geeignete Ausbildungsalternativen aufgezeigt werden konnten, oder aber, indem man sich anschliessend doch für das versuchsweise Aufnehmen der Ausbildung entschied. In diesem Zusammenhang ist auch auf die intensive, positive Zusammenarbeit mit der Akademischen Berufsberatung hinzuweisen.» ...

4. Berufseinführung (Beratung der Junglehrer); Fähigkeitszeugnis

4.1. Ausgangslage

Die Thesen 11 zum Fähigkeitszeugnis und 13 zur Berufseinführung haben in den Vernehmlassungen eine deutliche, z. T. sogar harte Kontroverse ausgelöst. In These 11 lautet der umstrittene Passus: «Das erworbene Diplom (Fähigkeitszeugnis) ist provisorisch und gilt für die Zeit der Berufseinführung für das 1. bis 9. Schuljahr.»¹¹ These 13 lautet: «Der Übergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll fliessend gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Ein für seine Aufgabe vorbereiteter, nebenamtlicher Berater betreut je 5–8 Junglehrer. Je ca. 10 Junglehrerberater unterstehen einem hauptamtlichen Berater, der organisatorisch und personell im Lehrerbildungsinstitut bzw. in der Fortbildung integriert ist. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht als Gruppe isoliert, sondern auch zu

Kontakten und zur Zusammenarbeit mit älteren Kollegen angeregt werden. Erst nach der Berufseinführung wird ein definitives Wählbarkeitszeugnis für die 1.–5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe unterrichten will, braucht eine zusätzliche Ausbildung. In einer zweiten Ausbauphase ist auch für die Unter- und Mittelstufe eine obligatorische stufenspezifische Weiterbildung vorzusehen.»¹²

4.2. Feststellungen

Während etwa die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz und vor allem Kantone (inklusive Lehrerbildungsanstalten), die eine entsprechende Regelung kennen, die Zweistufigkeit der Diplomierung anerkennen und die These begrüssen, wird sie abgelehnt etwa von der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO), der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz, dem VPOD, aber auch einer Reihe von Kantonen, die eben bisher die sofortige definitive Wahl- bzw. Anstellungsmöglichkeit des Junglehrers kannten. Die KOSLO schreibt in ihrer Stellungnahme, dass die Abgabe eines nur provisorischen Fähigkeitszeugnisses eigentlich einer Unmündigkeitserklärung gleichkomme.

Auch die im Bericht vorgeschlagene Institutionalisierung der Junglehrerberatung wird kontrovers beurteilt.

Während Fachgremien wie z. B. die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz und der Schweizerische Pädagogische Verband, aber auch eine grössere Zahl von Kantsregierungen und Lehrerbildungsanstalten das vorgeschlagene Konzept (wenn auch nicht in allen Details, so doch in den Grundzügen) positiv beurteilen, wird es von einigen bedeutenden Lehrerorganisationen abgelehnt oder doch nur mit grossen Vorbehalten akzeptiert, so äussern sich etwa der Berner Lehrerverein (Primarlehrerkommission) aber auch der Zürcher Kantonale Lehrerverein und die KOSLO skeptisch bis negativ.

Stellvertretend für die eher negativen Stimmen sei ein Auszug aus der Vernehmlassung des Schweizerischen Lehrervereins¹³ zitiert:

«Eine Hilfeleistung an Junglehrer, eine Junglehrerberatung, wird zwar durchweg begrüsst, in der Form, wie sie die Expertenkommission vorschlägt aber (mehrheitlich) abgelehnt. In dieser Frage sind föderalistische Lösungen zu dulden, und es ist Sache der kantonalen Lehrerorganisationen, hier mitzubestimmen.

Die Gründe für die zum Teil scharfe Ablehnung der vorgeschlagenen institutionalisierten Berufseinführung sind folgende:

- Die Berufseinführung bedeutet eine ungerechtfertigte Verlängerung der Ausbildungszeit.
- Eine Beraterbürokratie erstickt die Initiative des Junglehrers. Methodenfreiheit und Entfaltung persönlicher und kollegialer Initiativen sind einem lebendigen Schulwesen förderlicher als ein straff auf- und ausgebauter Staatsapparat.

– Das Modell sieht für alle Junglehrer, für den tüchtigen wie für den hilflosen, für den initiativen wie für den selbstzufriedenen die gleichen Arbeitsmethoden vor. Was den einen wirkliche Hilfe bedeuten kann, ist für die andern – und wenn die verlängerte Grundausbildung der grösseren Praxisbezogenheit Rechnung trägt, für viele andere – Bevormundung und Belastung.» Unterschiedliche Stellungnahmen gibt es aber auch innerhalb Befürwortern der Junglehrerberatung. Eine Gruppe von Stellungnahmen betont die Unvereinbarkeit der Doppelfunktion des Beraters, insofern er gleichzeitig Freund, Berater, Helfer und Beurteiler und Antragsteller (auf Wahlfähigkeit) sein soll. Eine andere Gruppe äussert die Ansicht, dass die Spannung, die im Auftrag des Beraters liege, nicht zu überbrücken sei und dass sie von menschlich und fachlich qualifizierten Beratern auch wahrzunehmen sei. Nur auf diese Weise sei eine humane und fachlich vertretbare Qualifizierung zu lösen.¹⁴

4.3. Folgerungen, Konsequenzen

In der Frage des Fähigkeitszeugnisses bzw. der Ein- oder Zweistufigkeit der Diplomierung und in der Frage der Junglehrerberatung wird es kaum möglich sein, die Kantone kurzfristig «auf einen Nenner» zu bringen. Man wird sich vorläufig damit begnügen müssen, in diesen Fragen möglichst viele Angleichungen vorzunehmen und ein gewisses «Spiel von Varianten» zu dulden. Man wird aber nicht übersehen dürfen, dass dadurch weiterhin keine volle interkantonale Freizügigkeit in der Anerkennung der Diplome zustande kommen wird. Es wird sich den Schweizerischen Verbänden die Frage nochmals stellen, welche Freiheit ihnen letztlich lieber ist.

Dass in dieser Frage die Lösungen nur im Rahmen eines qualifizierten Meinungsbildungsprozesses innerhalb der Lehrerschaft definitiv zu finden sind, scheint mir persönlich eine Selbstverständlichkeit. In der Stellungnahme der KOSLO heisst es sinngemäss: Kantonale Lösungen müssen geduldet werden. Es ist Sache der kantonalen Lehrerorganisationen, in diesem Bereich mitzubestimmen.

Es muss also ein EDK-Empfehlungstext gefunden werden, der wohl eine wünschbare Marschrichtung andeutet, aber auch zum Ausdruck bringt, dass in diesen Fragen das letzte Wort noch offen ist. Gerade deshalb sollten Erfolg und Auswirkungen bestehender Modelle zur Berufseinführung, insbesondere auch die verschiedenen Beratungsmodelle im engeren Sinn, in den kommenden Jahren systematisch untersucht und evaluiert werden.

5. Lehrerbild, Qualifikationen, Curriculum

5.1. Ausgangslage

Obwohl in der Kommissionsarbeit zeitweilig Bemühungen in Gang kamen, an den Anfang des Berichts *das «Bild der Schule von morgen»* oder *das «Bild*

des Lehrers von morgen» zu stellen, mussten solche Versuche deshalb scheitern, weil es sich als unmöglich erwies, die Kommission weltanschaulich-ideologisch festzulegen. Sie schlug deshalb einen eher pragmatisch-beschreibenden und in der Folge oft auch ausgeprägt formalisierenden Weg ein. Diese 1 beginnt mit dem eher nüchternen Titel «Qualifikationen» und in der Folge ist die Rede von «Allgemeinbildung», «Berufsbildung», «Curriculum» etc. Dabei spürt man vielen Texten immer noch die Auseinandersetzungen der Kommissionsarbeit und den «Kampf mit dem Stoff» an. Die Folge ist, dass man vieles, was man so gerne säuberlich gebündelt in einem Grundsatzkapitel vorgefunden hätte, gewissermassen aus verschiedenen Kapiteln zusammensuchen muss und dabei erst noch auf Ungereimtheiten und Widersprüche stösst.

5.2. Feststellungen

Gleich zu Beginn ist hinzuweisen auf eine Hauptkritik, die am Bericht vor allem von Seiten weltanschaulich gebundener Seminare geübt wird: er verzichte auf die Darstellung eines verpflichtenden Menschenbildes, welches erst Grundlage für die Ableitung von Zielen für die Schule und die Qualifikationen des Lehrers hergeben könnte.

Sodann wird dem Bericht auch «Kopflastigkeit» und ein «technokratisches» Bildungsverständnis vorgeworfen. Bildung werde allzusehr nur als Problem der Information und der Organisation gesehen, die «Verwissenschaftlichung» der Lehrerbildung zu weit getrieben. Die Persönlichkeitsbildung werde bei der Beschreibung der Qualifikationen zu wenig berücksichtigt, die Stofffülle der Modellpensen wirke erdrückend und einzelne Begriffe (Professionalisierung, Sozialisation, klinisches Prinzip) wie auch einzelne Konzepte (Modellpensum Schulkunde, Modellpensum Realien) seien «Importartikel».

5.3. Folgerungen, Konsequenzen

- Die Aussagen über Lehrerbild, Qualifikationen, Curriculum bedürfen bei der weiteren Bearbeitung einer Raffung (Curriculum), andererseits einer Differenzierung und Verdeutlichung (vor allem die Qualifikationen und unter diesen der Begriff der gesellschaftlich-politischen Qualifikation).¹⁵
- Die Argumentation des Berichts «Freiheit im Institutionellen und Organisatorischen, Einigung im Inhaltlichen» überzeugt vorläufig nicht, weil auch im Inhaltlichen noch keine Einigung erzielt ist.
- Die Aussagen, die im weitesten Sinn mit dem Inhalt der Lehrerbildung zu tun haben, lassen zu deutlich «den Kampf mit dem Stoff» erkennen und bewältigen das Problem insofern nicht ganz, als Ziele, Inhalte, Prinzipien, Methoden mehr im Sinne einer additiven Anreicherung, denn als klar übersichtbares und kohärentes AusbildungsmodeLL dargestellt sind.

In einem nächsten Schritt aber dürfte es m. E. möglich sein, auf der Basis der vorliegenden «Materialien» ein Rahmencurriculum zu schaffen, das die wesentlichen berufsspezifischen Qualifikationen des Lehrers nennt und die

unabdingbaren inhaltlichen Ausbildungsschwerpunkte bezeichnet. Ein diesbezüglicher nationaler Konsens ist nach wie vor notwendig, wenn wir das immer dringender werdende bildungspolitische Problem der freien Berufsausübung der Lehrer in allen schweizerischen Kantonen (bzw. Sprachregionen) lösen wollen. Ein solcher nationaler Konsens wird sich allerdings *mit der Nennung der unumgänglichen formalen Ziele* begnügen müssen.

- Dem Bericht wird allgemein attestiert, dass er die Problematik des Theorie-Praxis-Bezugs bis zu einem hohen Stand an Reflexion aufgearbeitet habe. Die personelle und thematische Verzahnung theoretischer und praktischer Lerneinheiten, das Konzept der Anwendungsbereiche (als Kurseinheiten) usw. bedeuten beachtliche Ansätze, Wissenschaft (Theorie) für die Bewältigung von Praxisaufgaben fruchtbar zu machen. Trotzdem wird weiterhin zu untersuchen sein, unter welchen Bedingungen ein Transfer berufswissenschaftlicher Theorie in Praxisanforderungen zu ermöglichen ist und welche Art von Kompetenz, von relativer Berufssicherheit im komplexen Feld Lehrtätigkeit zu erreichen ist, die sich gerade nicht auf internalisierte und vorweg simulierte Fertigkeiten reduzieren lässt. (Wie kann pädagogische Theorie, die sich nicht als Technologie begreift, trotzdem Handlungssicherheit aufbauen?)
- Es wird weiterhin zu studieren sein, ob die so oft beklagte Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und «Gebrauchswert für die Schule» nicht nur etwas zu tun hat mit noch ungünstigen Bedingungen in der Lehrerbildung und in der (Übungs-)Schule, sondern ebenso sehr mit dem prinzipiellen Unterschied zwischen *Wissenschaft* und *Handeln*.¹⁶ Wissenschaft als analytisches, generalisierendes und antizipierendes Konzept von Realität und Lehrertätigkeit als Agieren und Reagieren in je einmaligen und konkreten Situationen bedeuten eben doch zwei strukturverschiedene Bereiche, die nicht so ohne weiteres mit der Kategorie der *Anwendung* zu verknüpfen sind. Auch das Konzept des forschenden Lernens bzw. des praxis- oder problemorientierten Projektstudiums, das Modell interdisziplinärer Betrachtungsweise von Problemsituationen wird eben nur dann einen echten Fortschritt bringen, wenn die begrifflichen und methodischen Grundlagen der integrierten Fachdisziplinen vorher oder parallel aufgearbeitet werden.
- Eine «Integration» von Theorie und Praxis ist vordringlich. Rasch realisierbar ist aber nicht das theoretische Zusammenführen der Systeme, sondern sind vielleicht einige gezielte personalpolitische Massnahmen, die den «perspektivischen Umgang» sicherstellen und «gelebte Interaktion» ermöglichen. Ich sehe dies in folgendem Sinn:
 - Institutionalisierung von Kooperationsformen (Interaktionsformen) zwischen Theorielehrern und Übungslehrern/Praxislehrern in der Lehrerbildung
 - Ausgewogene Berücksichtigung von Kursen zur Bearbeitung der Grund-

- lagenwissenschaften bzw. Hilfswissenschaften und Kursen zur Schulung des Problemlösungsverhaltens auch im Rahmen von praxisorientierten Projektstudien
- Verteilung von Praktika (auch ausserschulischer Praktika) auf die gesamte Ausbildungszeit
 - Lehrerbildner (Theorielehrer) absolvieren in Abständen einerseits Praktika in Entwicklungsarbeit und Forschung, andererseits im Schuldienst (d.h. auf jener Stufe, über die sie als Theoretiker reden).

6. Anmerkungen

- 1 Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Herausgegeben von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser und A. Strittmatter. Hitzkirch 1975. Im folgenden werden auch die Abkürzungen verwendet: LEMO-Kommission, LEMO-Bericht.
- 2 Vgl. z.B.: Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission. In: Schweizerische Lehrerzeitung 3 (1977) 65–76.
- 3 Das Mandat lautete: «Aufgabe der Kommission ist es, über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen.» (Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. 1975, 15).
- 4 Vgl. z.B.: Zürich, Genf, Basel-Stadt, Basel-Land.
- 5 So etwa der Zürcher Kantionale Lehrerverein.
- 6 Vgl. z.B.: Appenzell-Innerrhoden, Freiburg, Uri u.a.
- 7 Die kleinsten messbaren Unterschiede in der Ausbildungsdauer oder im Bereich des Befreiungswesens können in Zeiten des Überangebots an Lehrkräften zu Argumenten gegen eine interkantonale Anerkennung der Lehrerpatente werden.
- 8 Vgl. hierzu etwa die Vernehmlassungen der Lehrerseminare Schwyz und Zug.
- 9 In diesem Argumentationsfeld bewegen sich etwa Äusserungen des VSS (Verband der Schweizerischen Studentenschaften), des VPOD (Schweizerischer Verband des Personals der öffentlichen Dienste), der KOSLO (Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen), auch die IMK (Interkantonale Mittelstufenkonferenz) u.a.
- 10 Mehlins Urs H.: Zur Frage des Aufnahmeverfahrens am Kantonalen Oberseminar Zürich. In: Jahresbericht 1975/76 des Oberseminars des Kantons Zürich. Zürich 1976, 52–62.
- 11 Vgl. Bericht «Lehrerbildung von morgen» 337.
- 12 Vgl. Bericht «Lehrerbildung von morgen» 337/338.
- 13 Vgl. Schweizerische Lehrerzeitung 3 (1977) 73.
- 14 Vgl. z.B. den Erfahrungsbericht des Leiters des Beratungsdienstes für Junglehrer am Kantonalen Oberseminar Zürich im Jahresbericht des Oberseminars 1976/77, sowie Wiesendanger W.: Probleme der Junglehrer aus der Sicht der Junglehrerberatung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 22 (1977) 775–780.
- 15 Vgl. den Beitrag von Konrad Widmer in diesem Band: «Qualifikationen des Lehrers im sozialen Umfeld.»
- 16 Vgl. dazu die Beiträge von Wolfgang Kramp und Karl Frey in diesem Band.

7. Literaturverzeichnis

- Aregger K., Flechsig K.-H., Frey K., Lattmann U. P.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern und Stuttgart 1965.
- Gehrig H., Geppert M.: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Analyse einer empirischen Erhebung. Basel 1975.
- Gehrig H., Lattmann U. P., Tanner H., Wanzenried P.: Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 11 (1975) 421–426.
- Hengartner E.: Die fachdidaktische Ausbildung und das problembezogene Fachstudium. In: Festschrift der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau. Aarau 1976, 29–38.
- Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau. Festschrift zur Eröffnungsfeier vom 21. Mai 1976, Aarau 1976.
- Jenzer C.: Erziehungsidee und Schulwirklichkeit. Bern und Frankfurt a.M. 1975.
- Lattmann U. P.: Schulaufnahe Lehrerbildung. Mit Beiträgen von Hagmann T., Mehlins U. H., Rohr U. Zürich/Köln/Aarau/Frankfurt a.M. 1975.
- Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hrsg. von Fritz Müller in Verbindung mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer, Lothar Kaiser und Anton Strittmatter. Hitzkirch 1975.
- Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Herausgegeben von Hans Aebl. Bände 1–5. Stuttgart 1975.
- Lehrerbildung von morgen. Empfehlungen der Expertenkommission und Kurz-Kommentar. Sondernummer zur Vernehmlassung über das Reformprojekt EDK. In: Schweizerische Lehrerzeitung 44 (1975) 1559–1585.
- Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission. In: Schweizerische Lehrerzeitung 3 (1977) 65–76.
- Lehrerseminar Liestal 1972–1976. Ein Rechenschaftsbericht. Liestal 1976.
- Lustenberger W., Fueglistaler P.: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Gewerbelehrers. Basel 1977.
- Mehlin U. H.: Zur Frage des Aufnahmeverfahrens am Kantonalen Oberseminar Zürich. In: Jahresbericht 1975/76 des Oberseminars des Kantons Zürich, 52–62.
- Oberseminar des Kantons Zürich. Jahresberichte 1972–1977. Hrsg. von der Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.
- Roth P., Schellhammer E.: Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Band 1 der Reihe «Forschungsberichte zur schweizerischen Lehrerbildung». Basel 1974.
- Vernehmlassungstexte der Vernehmlassungsteilnehmer. Bezugsstelle: Beauftragter für die Auswertung der Vernehmlassung, Beratungsdienst für Schulfragen, Guggistrasse 7, 6005 Luzern.
- Wanzenried P.: Die Beratung der Junglehrer. Kritische Entscheidungssituationen aus der Sicht der Junglehrer und ihrer Berater. Basel, im Druck.
- Widmer K. (Hrsg.): Bildungsplanung und Schulreform. Frauenfeld und Stuttgart 1976.
- Wiesendanger W.: Probleme der Junglehrer aus der Sicht der Junglehrerberatung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 22 (1977) 775–780.

Theodor Bucher

Die Weiterentwicklung des seminaristischen Ausbildungsweges

1. Die Thesen der Kommission LEMO zum seminaristischen Weg
2. Ergebnisse der Vernehmlassung zum Kommissionsbericht
- 2.1. Organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Theorie und Praxis
- 2.2. Ansprüche an und Konsequenzen für die Seminarlehrer
- 2.3. Bildungspolitische Aspekte
3. Der seminaristische Weg als glaubhafte, praktikable Alternative
- 3.1. Personelle Voraussetzungen
- 3.2. Finanzielle und bildungspolitische Konsequenzen
- 3.3. Sechsjährige Ausbildungsdauer
- 3.4. Maturität
4. Anmerkungen
5. Literaturverzeichnis

Die Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» hat den seminaristischen Weg als «Ausbildungsgang, in welchem nicht nur Theorie und Praxis, sondern auch Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden sind» definiert (LEMO 1975, S. 74, 84). Die Kommission fügt hinzu: Die Allgemeinbildung soll – eine neunjährige Volksschulbildung vorausgesetzt – frühestens nach 4½ Jahren Maturitätsniveau erreichen. Und die Berufsbildung des Primarlehrers soll einer Dauer von zwei Jahren entsprechen, d. h. der Anwärter auf das Primarlehreramt soll auf dem Gebiet der Berufsbildung ähnlich wie der Kandidat, welcher die Berufsbildung nach der Maturität durchläuft, 2 000 Unterrichtslektionen von 45–50 Minuten Dauer und 1 000 Stunden Hausarbeit absolvieren (S. 185).

1. Die Thesen der Kommission Lemo zum seminaristischen Weg

Ich gehe davon aus, dass die Kommission LEMO in den Thesen zum seminaristischen Weg (S. 84–85) dessen Möglichkeiten erfasst, und gruppiere diese Thesen unter drei Gesichtspunkten:

- *Organische Verbindung* von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Theorie und Praxis (1.1).

- Ansprüche an und Konsequenzen für die *Seminarlehrer* (1.2).
- *Bildungspolitische Aspekte* 1.3).

1.1. Organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Theorie und Praxis

These 5: «Pädagogische Begabung ist nicht einfach die Folge einer ‹Reifung›, d.h. des Alters und der Erfahrung. Die sozialen Fähigkeiten entwickeln sich dann, wenn sie bewusst gefördert werden. Die frühzeitige Arbeit mit Kindern, die zum Beispiel in Form von Schulbüchern, Teillektionen und Praktika möglich ist, entfaltet die Begabung zur Menschenbildung und Menschenführung.»

These 4: «Durch die Ausrichtung auf den künftigen Beruf erfährt die tägliche Arbeit in den allgemeinbildenden Fächern gegenüber den Gymnasien eine Motivationsverstärkung: Die Kontakte mit der Primarschule und die Versuche, selbst Wissen und Können zu vermitteln (Praktika), zeigen die Notwendigkeit auf, die Fakten gründlich zu kennen».

These 7: «Der Bildungsauftrag des Seminars gestattet und verlangt den ständigen Wechsel zwischen Lernen und Lehren».

1.2. Ansprüche an und Konsequenzen für die Seminarlehrer

These 8: «Auch der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern des Seminars soll didaktisch vielseitig gestaltet werden, so dass die Seminaristen schon als Lernende mit den wichtigsten Methoden und Hilfsmitteln vertraut werden».

These 9: «Damit der Fachlehrer der Unterabteilung seinen Aufgaben gewachsen ist, braucht er den unmittelbaren Kontakt mit der Primarschule. Schulbesuche, eigene Lektionen auf der Primarschulstufe, Betreuung von Junglehrern in fachlicher Hinsicht, Inspektorate und Tätigkeit in der Lehrerfortbildung lassen ihn erkennen, wieweit sein Unterricht auf die Bedürfnisse der Primarlehrer zugeschnitten ist und wo Korrekturen möglich und nötig sind.»

These 10: «Die vielen besonderen Aufgaben der Lehrerbildung bedingen, dass die Pflichtstundenzahl der Seminarlehrer in den allgemeinbildenden Fächern tiefer angesetzt wird als jene der Gymnasiallehrer».

Hierher gehört auch die Empfehlung 20 der Kommission (S. 340):

«Bei der Verwirklichung der neuen Konzeption einer schweizerischen Lehrerbildung von morgen kommt dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung zu. Er trägt die Grundausbildung in der Allgemeinbildung, der weitgefächerten erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der Unterrichtspraxis. Daneben beteiligt er sich je nach Neigung und Kompetenz an der Lehrerfort- und -weiterbildung, an der Beratung von Junglehrern, an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Curricula und an der Schaffung von Lehrmitteln. Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrerbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion

berücksichtigt werden. Darin einzuschliessen sind auch die Beratungs- und Betreuungsfunktionen.

Es ist notwendig, dass Bund und Kantone die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) wirksam unterstützen durch materiellen und personellen Ausbau der Universitäten und ihrer Institute, welche für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. Vordringlich sind mindestens vierjährige Studiengänge mit Diplomabschluss für Psychologie- und Pädagogiklehrer und für Lehrer der Didaktik.»

1.3. Bildungspolitische Aspekte

These 11: «Das Seminar bietet als Aufstiegsschule für die unteren sozialen Schichten auch heute noch eine willkommene zusätzliche Rekrutierungsmöglichkeit für den Lehrerberuf.»

These 6: «Bei Abschluss der Unterabteilung ist eine relativ sichere Prognose der Berufseignung möglich. Für Ungeeignete muss der Weg in andere Berufe offen bleiben.»

These 3: «Das sechsjährige Seminar führt alle Studenten zur Maturität» (vorausgesetzt, dass in den MAV-Fächern Maturitätsniveau erreicht wird oder dass das neue pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium mit einer anerkannten Maturität abgeschlossen werden kann).¹ «Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Penum so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.»

These 12: «Um zu verhindern, dass der drohende Numerus Clausus der Universitäten vor allem die Seminaristen trifft, sind Gespräche zwischen den Schweizerischen Schulleiter-Konferenzen (Hochschul-Rektoren, Gymnasial-Rektoren, Seminar-Direktoren) notwendig.»

2. Ergebnisse der Vernehmlassung zum Kommissionsbericht²

2.1. Organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Theorie und Praxis

«Der seminaristische Weg bleibt nur dann eine echte Alternative..., wenn sich der Bildungsprozess in allen Fächern in der Zielperspektive der Qualifikationsanforderungen an den künftigen Lehrer vollzieht» (61). Deshalb sollte «in der Ausgestaltung des Lehrplans der Seminarien... wieder viel mehr die Ausbildung zum Lehrerberuf in den Mittelpunkt gesetzt werden» (60).

Mit Nachdruck fordert der Schweizerische Pädagogische Verband (81): Sinn und Zweck der Allgemeinbildung als Voraussetzung und Teil der Berufsbildung ist «nicht nur erkennendes, sondern auch erlebendes und handelndes

Eindringen in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezugs». Dazu gehören auch «Fragen der Erziehung, das Verstehen seiner selbst und anderer in der geschichtlichen und gesellschaftlichen Dimension, sowie die Entfaltung und Wahrnehmung musisch-kreativer und praktischer Kräfte».

Für das Lehrerinnenseminar Theresianum Ingenbohl (13) gibt es keine Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Sie stehen vielmehr in «inniger wechselseitiger Abhängigkeitsbeziehung», und «Allgemeinbildung ist nicht die Summe allen Fachwissens, sondern die Ganzheit der körperlichen, seelischen und geistigen Bildungsprozesse». Wichtig sind «konkrete, berufsbezogene Arbeitsvorhaben» und die «Lerngemeinschaft der Lernenden und Lehrenden, die nicht von der Organisation, sondern vom Geist her zusammengehalten wird» (Erleben einer persönlichen Atmosphäre an der Ausbildungsinstitution, ein von der menschlichen Haltung her bestimmter Erziehungsstil).

Wenig Chancen gibt das Pädagogische Institut der Universität Zürich (10) der Lernkontrolle mit Hilfe von Unterrichtserfahrungen in Übungsklassen. Diese Empfehlung sei aus lernpsychologischen Gründen unhaltbar. Und der Zürcher Kantonale Lehrerverein meint, es sei «falsch, eine besondere berufsbezogene Qualifikation und Motivation der Seminaristen zu erwarten» (12). Das Lehrerseminar St. Michael Zug (37) geht mit dem Kapitel «Der seminaristische Weg» hart ins Gericht. Es bringe «nichts Neues», es fehle «nach wie vor eine klare Studie zum seminaristischen Weg».

2.2. Ansprüche an und Konsequenzen für die Seminarlehrer

Wie der LEMO-Bericht selber, so sind auch viele Vernehmlassungsteilnehmer davon überzeugt, dass «dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung» zukommt (LEMO S. 340). Er soll beim Lehramtskandidaten folgende Ziele erreichen können: Wissbegier, kritisches und selbtkritisches Denken, Innovationsfreudigkeit, Lust am Forschen, Verantwortungsgefühl (69). Der Seminarlehrer soll – auch wenn er sogenannte allgemeinbildende Fächer unterrichtet – mit der Primarschule eng zusammenarbeiten können (38, 69). Deshalb sollen die Lehrerseminarien Übungsschulen erhalten, die auch örtlich integriert sind (10), und die Bezeichnung «Lehrerbildner» soll für sämtliche Seminarlehrer gelten, nicht nur für Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer (15, 68). Zusammenarbeit wird vorausgesetzt unter den Lehrerbildnern ihrerseits (13, 69). Der Lehrerbildner sollte die Mehrfachfunktionen erfüllen, wie sie der LEMO-Bericht vorsieht (S. 294–298): Ausbildungsaufgaben i.e.S. des Wortes, Entwicklungsaufgaben (Lehrmittel, Lehrpläne usw.), bildungspolitische Aufgaben (38, 81).

Verlangt werden menschlich-erzieherische Qualifikationen, welche auch dem Lehramtskandidaten vermittelt werden sollen (35, 46, 52, 66). Der Seminarlehrer soll charakterliche Eignung und Fachwissen aufweisen, damit er als Vorbild und als Autorität angenommen wird (13, 31, 38, 65, 69, 70). Er sollte

wenn möglich die ganze Stufenleiter durchlaufen haben: Primarlehrer, entsprechende Praxis, Ausbildung an der Hochschule und persönliche Weiterbildung zum Seminarlehrer (38, 42, 65, 69). Die Didaktiklehrer sollten sogar acht bis zehn Jahre erfolgreiche Schulpraxis ausweisen können. (64, 72).

Als unabdingbare Voraussetzung erscheint dem Schweizerischen Pädagogischen Verband (81) die Garantie der Hochschulzulassung für Absolventen der Primarlehrerbildung. Von den Hochschulen wird entsprechende Flexibilität und das Angebot verschiedener praxisnaher, didaktisch ausgerichteter Studiengänge erwartet (20, 42, 50, 63, 81). Doch sollen auch die rechtlichen Grundlagen geschaffen werden, damit Fortbildungskurse für Volksschullehrer an akademische Studiengänge angerechnet werden können (10).

Andererseits befürchten einige, die Weiterbildung zum Seminarlehrer sei vom LEMO-Bericht zu stark auf den maturitätsgebundenen Weg ausgerichtet (11, 20, 35, 59, 66), und es sei absurd, von jedem Didaktiklehrer ein übliches akademisches Studium zu verlangen (64).

Angesichts der hohen Anforderungen sollen für den Lehrerbildner optimale Arbeitsplatzbedingungen geschaffen werden (Definition des Pensums, periodischer Studienurlaub, auch räumliche Voraussetzungen; 38, 50, 52, 69; s. LEMO S. 308). Dieser Forderung steht nur die Abteilung Unterseminar der Kantonsschule Pfäffikon eher skeptisch gegenüber (8).

2.3. Bildungspolitische Aspekte

Eigentümlicher-, doch nicht überraschenderweise befassen sich die Stellungnahmen am ausführlichsten mit strukturellen, organisatorischen und bildungspolitischen Aspekten. Gegenstand des Interesses bilden vor allem die *sechsjährige Ausbildungszeit* und das zu erreichende *Maturitätsniveau* (m. a. W. der prüfungsfreie Zugang zu den Hochschulen).

Die Mehrheit der Kommission hatte die *sechsjährige Ausbildungszeit* (neun Volksschuljahre vorausgesetzt) gefordert, damit auf dem seminaristischen Weg das Doppelziel – gleichwertige Berufsbildung wie auf dem maturitätsgebundenen Weg und Anschluss an die Hochschule (Maturität) – tatsächlich erreicht werden kann. Dieser Forderung wird teils zugestimmt (40, 42). Damit sie jedoch keine Verschulung bewirke, soll sie «ausgedehnte soziale Praktika mit einschliessen» (46), auch die Rekrutenschule soll eingeschlossen sein (63).

In mehreren Stellungnahmen wird jedoch warnend darauf hingewiesen: Eine sechsjährige Ausbildungszeit ist *zu lang*. Sie ist überdehnt. Sie ermüdet und könnte sich so kontraproduktiv auswirken (8, 11, 37, 38, 61, 64, 81 u. a.m.) Von gewerkschaftlicher Seite wird darauf verwiesen, dass die Seminaristen benachteiligt würden, wenn sie erst nach total 15 Ausbildungsjahren Hochschulreife erlangen könnten (12, 65).

Nun sieht bereits der Kommissionsbericht Kompromismöglichkeiten vor: In der Übergangslösung des fünfjährigen Lehrerseminars soll es diesem freige-

stellt werden, «sein Pensem so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird» (These 3, S. 84), und die Allgemeinbildung soll «frühestens nach viereinhalb Jahren Maturitätsniveau» erreichen (These 3, S. 185).

An der Berechtigung zu den Hochschulstudien, d.h. am «prüfungsfreien Zugang zu den Hochschulen» (40), an einer anerkannten *Maturität* ist unbedingt festzuhalten. Diese Grundforderung teilen die meisten. Doch viele erwarten von Seiten der MAV eine *flexiblere Haltung*. «Die schweizerischen Universitäten (müssen) lernen, den Bildungsbegriff, in Abhebung von einer abstrakt-intellektuellen Optik, umfassender zu verstehen» (23). Die Vertreter der Hochschulen sollen sich überzeugen lassen, dass «die Bildungsarbeit am Seminar vornehmlich anstrebt, was von vielen Hochschulen immer wieder gefordert wird, nämlich charakterliche Reife, Aufnahmebereitschaft, echte geistige Interessen an Stelle blosser Gelehrsamkeit und Scheinbildung» (31). Gefordert wird ein spezifischer *pädagogisch-sozialwissenschaftlich-musischer Maturitätstyp* (69, 70), vorerst als kantonale Maturität, sobald wie möglich aber auf Grund einer «Revision der MAV» (23) auf eidgenössischer Ebene. Für den Fall, dass die sechsjährige seminaristische Ausbildung abgelehnt werde, verlangt das Erziehungsdepartement des Kantons Schwyz, dass ein «interkantonal anerkanntes Abgangszeugnis (Diplom) nach dem drei-, bzw. vierjährigen Unterseminar» eingeführt werde (33). Die Schweizerische Sekundarlehrerkonferenz (70) fordert die Durchlässigkeit zwischen Seminar und Gymnasium nach den ersten zwei Jahren, d.h. nach dem elften Schuljahr, womit wir bei der *Mittelschule von morgen* angelangt sind.

Bis dahin scheint aber – im Unterschied zur KOSLO (69) – manchen der freiwillige Weg für maturitätswillige Seminaristen über *zusätzliche Wahl- und Freifächer* durchaus gangbar (z.B. 31).

Mit Recht warnt das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen (31) vor einer «*forcierten Gleichschaltung* der beiden Ausbildungswege» (seminaristischer und maturitätsgebundener Weg); das würde die Aufteilung selbst in Frage stellen und die Lehrerseminarien «zwangsläufig zu einer Selektion zwingen, der viele Seminaristen zum Opfer fallen, die auf Grund ihrer Begabungsstruktur für den Lehrerberuf prädestiniert» seien.

Andererseits wird aber wiederum von vorwiegend gewerkschaftlicher Seite (69) gefordert, es müsse «vermieden werden, dass von der Grundausbildung her *ungleichwertige Kategorien* von Lehrern entstehen».

Ein neues Modell schlagen die Kantone Bern (35, 66) und Zug (61) vor: *Fünfjährige Grundausbildung, Praxis, ausgedehnte Fortbildung*, die «nach Inhalten und Umfang einem Vollstudium während eines Jahres entspricht» (35).³

3. Der seminaristische Weg als glaubhafte, praktikable Alternative

3.1. Personelle Voraussetzungen

Der seminaristische Ausbildungsweg wurde in der Schweiz in den letzten 20 Jahren verschiedentlich verbessert, teilweise in grossen Reformschritten⁴, meist in zäher Kleinarbeit. Diese Reformen verlangten von der Lehrerschaft der betreffenden Seminarien bedeutende zusätzliche Arbeiten. Fällige weitergehende Reformen konnten zum Teil nicht mehr angepackt und durchgeführt werden, weil die zusätzliche qualitative und quantitative Mehrarbeit von den Seminarlehrern nicht mehr erbracht und erwartet werden konnte.

Damit die vom LEMO-Bericht skizzierten Reformen verwirklicht werden können, müssen die Arbeitspensen der Seminarlehrer, auch der sogenannten allgemeinbildenden Fächer, neu formuliert werden. Die Seminarlehrer des seminaristischen Ausbildungsweges müssen in bezug auf lehrerbildnerische Tätigkeit grundsätzlich den Lehrerbildnern des maturitätsgebundenen Weges (also auf der tertiären Bildungsstufe) gleichgesetzt werden.

Aber nicht nur die wöchentlichen Pflichtstundenzahlen der Seminarlehrer müssen entsprechend ihren lehrerbildnerischen Aufgaben gesenkt werden, auch die Zahl der Pflichtlektionen der Seminaristen. Diese belaufen sich heute an den meisten Seminarien auf ungefähr 40 je Woche. Hinzu kommen umfangreiche Hausarbeiten, so dass die Seminaristen wöchentlich an die 60 Stunden und mehr für ihre Berufsausbildung arbeiten.⁵ Nach meiner Ansicht müsstet die Zahl der wöchentlichen Pflichtlektionen der Seminaristen um ungefähr einen Fünftel gesenkt werden, also beispielsweise von 40 auf 32. Dann erst könnte von diesen mit Recht erwartet werden, dass sie sich im Schulunterricht und im eigenen Studium selbstständig und schöpferisch mit dem Bildungsstoff auseinandersetzen.

3.2. Finanzielle und bildungspolitische Konsequenzen

Finanzielle Auswirkungen: Bei einer durchgreifenden Reform würde die totale Zahl der Pflichtlektionen der Studierenden in 6 Jahren ungefähr gleich bleiben wie bis anhin in 5 Jahren. Von hier aus würde die Reform bei gleichzeitiger Verlängerung der Studiendauer von 5 auf 6 Jahre und der Reduktion der wöchentlichen Pflichtlektionenzahl der Studierenden keine oder nur geringe finanzielle Auswirkungen ergeben. (Allerdings wäre mit vermehrten Aufwendungen für die Stipendien zu rechnen.)

Die Verminderung der Pflichtlektionenzahl der Seminarlehrer hätte aber vermehrte finanzielle Aufwendungen zu Folge, weil entsprechend mehr Seminarlehrer angestellt werden müssten.

Die Reform wird auch «*Kosten* anderer Art zur Folge haben: Nämlich das mutige Überspringen einiger Trägheitsbarrieren. Ich erwähne nur die wichtigsten:

Bildungspolitisch: Das Lehrerseminar zählt bis heute überall zu den Mittel-

schulen. Die Seminarlehrer sind somit statusgemäß Mittelschullehrer. Wie werden die übrigen Mittelschullehrer an den «vornehmeren» Maturitätsschulen reagieren, wenn der Pensenbeschrieb der Seminarlehrer neu gefasst wird und wenn vielseitiges Engagement und die vom LEMO-Bericht geforderten (S. 294–298), zum guten Teil zusätzlichen und neuen Verpflichtungen dem Seminarlehrer auferlegt werden?

Zudem: Wie kann das neue Konzept den Bildungspolitikern klar gemacht werden? Wie können sie dafür so überzeugt werden, dass sie «wohlmeintenden» und «böswilligen» Kritiken in der Öffentlichkeit und im Parlament mit Überzeugung entgegenzutreten imstande sind?

Weiter: Das teilweise Umstellen vom herkömmlichen zum «reformierten» Unterricht erfordert von *Schulleitungen, Lehrern und Schülern* grosse Anstrengungen. Eine breit angelegte, wohl vorbereitete Fortbildung der Seminarlehrer müsste vorausgehen. Doch was geschieht, wenn einzelne Seminarlehrer Misserfolg haben und sich zurückziehen oder in äussere Betriebsamkeit fliehen? Was geschieht, wenn einzelne pflichtvergessen paraschulischen Aufgaben nachgehen oder solchen, die mit der Lehrerbildung auch indirekt nichts mehr zu tun haben oder wenn sie einfach um so mehr, zusätzlich honorierte Privatstunden erteilen? Sicher sind von der letzteren Art nur wenige, aber es gibt sie auch, und sie verderben das Gericht! Externe Widersacher (s.o.) würden auf solche Einzelfälle nur warten und mit dem Hinweis auf sie die ganze Reform verunglimpfen.

Zu den exogenen kommen weitere endogene Schwierigkeiten: Angenommen den besten Fall: Ein Lehrerseminar fände grünes Licht für die Durchführung der Reform – wieviel Klugheit und diplomatisches Geschick braucht es für den Seminarleiter, der abschätzen soll, wie gross die Belastung durch die «neuen» Aufgaben für den einzelnen Seminarlehrer ist und wie gross folglich die je entsprechende Zahl der wöchentlichen Unterrichtslektionen sein kann. Gerechtigkeit heisst: *Suum cuique, nicht idem cuique*. Bringt ein differenziertes «suum», das auch schon und vor allem in der Übergangsphase notwendig wäre, nicht die Gefahr mit sich, dass ein kleinliches Gerechtigkeitsdenken selbst der Seminarlehrer die ganze Reform schon zu Beginn gefährdete?

M. a. W., die von der LEMO vorgeschlagene, durch entsprechende qualitative Mehrleistung hinlänglich begründete Reduktion der wöchentlichen Lektionsanzahl lässt sich relativ leicht auf der tertiären Bildungsstufe verwirklichen. Dort sind die Lehrerbildner in «guter» Gesellschaft. Aber auf dem sekundären Bildungssektor scheint das gegenwärtig mancherorts noch fast die Quadratur des Zirkels zu sein. Doch: *Hic Rhodus – hic salta!* Nach meiner Ansicht steht und fällt die Weiterentwicklung des seminaristischen Weges

– mit der Verwirklichung der Empfehlung 20 des LEMO-Berichts auch für die Lehrer des Unterseminars – im Mass ihrer Beanspruchung und ihres Engagements für Aufgaben in der Lehrerbildung (zusätzlich zu ihren Unterrichtsstunden)⁶

– mit der Verwirklichung eines Unterrichtsstils, bei dem die Seminaristen mit ungefähr 32 Unterrichtslektionen je Woche im Unterseminar, resp. 28 am Oberseminar sich genauso engagiert oder noch engagierter dem Studium widmen, wie jetzt bei wesentlich mehr wöchentlichen Unterrichtslektionen.

3.3. *Sechsjährige Ausbildungsdauer*⁷

Die in der Vernehmlassung teilweise geäusserten Bedenken, dass eine sechsjährige Ausbildungszeit überdehnt sei, teile ich nicht. Allerdings muss der LEMO-Bericht in einem Punkt korrigiert werden: «Die Einheit der Schule, der Leitung, des Lehrkörpers und der Aufsichtsbehörden», d.h. «die Verzahnung... in der Personalstruktur der Schule» (S. 74–75) wird überbetont. Hier müssen deutliche Korrekturen angebracht werden. Die Einheit kann höchstens eine lockere sein. Der Schulcharakter für sechzehn- bis zwanzigjährige Seminaristen und für zwanzig- bis zweihundzwanzigjährige Studenten darf nicht der gleiche sein. Für die Sechzehn- bis Zwanzigjährigen hat die Ausbildungsstätte «Mittelschulcharakter», für die Zwanzig- bis Zweiundzwanzigjährigen «Hochschulcharakter» (S. 74). Aus dieser Grundforderung ergeben sich eine ganze Reihe von Konsequenzen – und alle weisen darauf hin, dass die Einheit nur eine lockere sein kann. Konsequenzen sind beispielsweise:

- Der Unterrichtsstil, die Lehrform
- Die Schulordnung
- Die Zuteilung von Aufgaben an den Fachlehrer und damit gegeben die individuell zu gestaltende Definition des Pensums. .

Eine Unterteilung der Schule drängt sich auch von der Grösse her auf. Die Lehrerseminarien sollen überblickbar bleiben, sowohl bezüglich der Schülerchaft wie der Lehrer. Die persönliche Atmosphäre ist von grundlegender Wichtigkeit, und damit u. a. auch das Geborgenheitsgefühl und die emotionale Stabilität, welche die Schule vermitteln kann. Das hindert nicht, dass zwei örtlich getrennte Abteilungen teilweise die gleichen Einrichtungen (z.B. Mischau-Anlage und Übungsschule) benutzen und dass sich teilweise die gleichen Lehrer in beiden Lehrkörpern finden. Ja, das wäre wünschenswert. Unumgänglich ist aber die gute Zusammenarbeit der Lehrerkonferenzen und besonders der Rektoren. Die Aufsichtsbehörde sollte m. E. für beide Abteilungen dieselbe sein.⁸

Das von der Bernerischen Projektgruppe und Wyss vorgeschlagene «dritte» Modell einer *rekurrenten Lehrerbildung* (fünfjährige Initialausbildung, ein bis drei Jahre Schulpraxis und dann ein Jahr Weiterausbildung als zweite Phase der Berufsbildung)⁹ ist eine ernstzunehmende Variante. Sie hat viel für sich, ja auf den ersten Blick ist sie bestechend. Ohne Zweifel ist ein später angesetztes sechstes Ausbildungsjahr von zusätzlicher Fruchtbarkeit. Zudem kann dabei in hohem Mass auf die eigene erlebte Praxis zurückgegriffen werden. Doch bildungspolitisch und bei der Umsetzung in die Praxis dürften dem Modell erhebliche Schwierigkeiten erwachsen.

3.4. Maturität

Die besondere Crux des seminaristischen Weges besteht darin, dass das Lehrerdiplom zugleich als «maturitäts-äquivalentes Zeugnis zum Hochschulstudium berechtigen» soll, «vorausgesetzt, dass in den MAV-Fächern das Maturitätsniveau erreicht wird» (LEMO-Bericht S. 83). Hier setzen manche Kritiker berechtigte und ernstzunehmende Zweifel an. Befinden sich hier die Vertreter des seminaristischen Weges nicht in einer defensiven Stellung, die auf die Dauer schwer zu halten ist – ich fürchte – trotz Unterstützung durch die Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und durch die Konferenz der Schweizerischen Seminardirektoren? M.E. ist der seminaristische Weg dann eine auf die Dauer lebensfähige Alternative, wenn der erfolgreiche Absolvent innerhalb des sechsjährigen Ausbildungsgangs zu einem gewissen Zeitpunkt, z.B. nach viereinhalb Jahren, ein *Maturitätszeugnis eines neuen Typs F* ausgehändigt erhält. Dieses hätte zuerst kantonale, später eidgenössische Gültigkeit und würde ähnlich wie die andern fünf Typen zum prüfungsfreien Zugang zu den Hochschulen berechtigen. Ein neuer Typ F heisst: Nicht in allen heutigen MAV-Fächern muss das heute verlangte MAV-Niveau erreicht werden, sondern das «Mehr» an Wissen und Können auf pädagogisch-sozialwissenschaftlichem Gebiet und gegebenenfalls im musischen Bereich wird auf der andern Seite durch ein entsprechendes «Weniger» in andern Fächern (z.B. zweite Fremdsprache, Mathematik, Chemie, Physik) aufgewogen und abgegolten.

Wie der LEMO-Bericht richtig betont, ist «Hochschulreife keineswegs eine fixe Grösse». Und «die meisten einschlägigen Untersuchungen stellen fest, dass der prognostische Wert der heute geltenden Maturitätsbestimmungen ausserordentlich klein ist» (S. 83). Auch die MAV ist eine «res semper reformanda». Der LEMO-Bericht verweist auf «das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium. Eine neue Perspektive für die Lehrerbildung» (S. 94–95). Leider blieb es beim Hinweis.¹⁰

Auch die These 3 des LEMO-Berichts (S. 95) ist noch nicht ausgegoren. Der Hinweis: «Im übrigen würde der Lehrplan ungefähr dem des jetzigen Typus B entsprechen» ist zu pauschal. Hier mangelt es noch an Phantasie. M. E. fehren in der These 3 auch die jährlich wiederkehrenden Sozial- und Schulpraktika, denen eine grosse Bedeutung zukommt.

Die erwähnte Zäsur des sechsjährigen Ausbildungsgangs bringt nun allerdings den seminaristischen Weg derart in die Nähe des maturitätsgebundenen, dass zwischen den beiden kein grosser Unterschied mehr zu bestehen scheint. Das Neue dieses Konzepts besteht aber doch darin, dass das bewährte Alte der seminaristischen Tradition¹¹ hinübergerettet wird in eine Mittelschule sui generis mit anerkanntem Abschluss, die in ihren typischen Fächern und in ihren Methoden auf den Lehrerberuf und auf andere qualifizierte Sozialberufe ausgerichtet ist und auf welche die weiteren Studien am Oberseminar (an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt) organisch aufbauen.¹²

4. Anmerkungen

- 1 Die in Klammer eingeschobene Bemerkung stammt vom Autor dieses Aufsatzes.
- 2 1978 erscheint der Auswertungsbericht der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz. In diesem Bericht haben alle Personen und Institutionen, die ihre Vernehmlassung zum Kommissionsbericht eingereicht haben, eine Zahl erhalten. Die Liste der Vernehmlassungsteilnehmer wird im Bericht publiziert. Die in Klammern gesetzten Zahlen dieses Abschnitts beziehen sich auf die Zahlen des Berichts. Ich habe folgende zitiert:
 - 8 Kantonsschule Pfäffikon Abteilung Unterseminar, 8808 Pfäffikon
 - 10 Pädagogisches Institut Universität Zürich, 8006 Zürich
 - 11 Höhere Mädchenschule Marzili, 3005 Bern
 - 12 Zürcher Kantonaler Lehrerverein
 - 13 Lehrerinnenseminar Theresianum, 6440 Ingenbohl
 - 15 Seminarlehrervereinigung des Kt. Luzern, 6283 Baldegg
 - 20 Arbeitsgemeinschaft der Hauswirtschaftslehrerinnenseminarien der Schweiz, 3006 Bern
 - 23 Erziehungsdirektion des Kt. Freiburg, 1700 Freiburg
 - 31 Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, 9001 St. Gallen
 - 33 Erziehungsdepartement des Kantons Schwyz, 6430 Schwyz
 - 35 Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 3011 Bern
 - 37 Lehrerseminar St. Michael, 6301 Zug
 - 38 Schweizerische Seminardirektorenkonferenz, 2503 Biel
 - 40 Erziehungsrat des Kantons Luzern, 6002 Luzern
 - 42 Lehrerinnenseminar Baldegg, 6283 Baldegg
 - 46 Töchter-Pensionat Heiligkreuz, 6330 Cham
 - 50 Erziehungsdirektion Basel-Land, 4410 Liestal
 - 52 Erziehungsdirektion Schaffhausen, 8201 Schaffhausen
 - 59 Thurgauische Schulsynode, 8590 Romanshorn
 - 60 Landesschulkommission Kanton Appenzell I. Rh., 9050 Appenzell
 - 61 Erziehungs- und Kultusdirektion des Kantons Zug, 6301 Zug
 - 63 Konferenz der Innerschweizer Erziehungsdirektoren, 6300 Zug
 - 64 Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 8057 Zürich
 - 65 Interkantonale Mittelstufenkonferenz (IMK), 8902 Urdorf
 - 66 Direction de l'instruction publique du Canton de Berne, 3011 Berne
 - 68 Verband der Schweizerischen Studentenschaften (VSS), 3012 Bern
 - 69 Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO), 8057 Zürich
 - 70 Schweizerische Sekundarlehrer-Konferenz, 8476 Unterstammheim
 - 72 Schweiz. Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD), 8030 Zürich
 - 81 Schweizerischer Pädagogischer Verband, 4403 Itingen
- 3 s. dazu Wyss H., 1976 und 1977
- 4 Zum Beispiel die für die sechziger und beginnenden siebziger Jahre teilweise wegweisenden Reformen an den Lehrerseminarien Rickenbach-Schwyz und Zug (Bucher 1962, Kunz 1968, Albert 1972).
- 5 Am Lehrerseminar Rickenbach-Schwyz beispielsweise haben die drei Jahrgänge des Unterseminars wöchentlich 41½, 41 und 40 Pflichtlektionen zu 45 Minuten (vormittags) und 40 Minuten (nachmittags) zu besuchen. Hinzu kommen teilweise ausgiebig belegte Freifächer. Am Oberseminar (4. und 5. Ausbildungsjahr) sind nebst den 28, resp. 25 wöchentlichen Pflichtlektionen mindestens 8 Wahlfachlektionen zu belegen aus einem Angebot von 26 Fächern mit insgesamt 48 wöchentlichen Lektionen. Manche Seminaristen belegen jedoch mehr Wahlfachstunden. Hinzu kommt eine zeitlich aufwendige Diplomarbeit.
- 6 Laut einer persönlichen Mitteilung des Kollegen Dr. Hugo Vonlanthen, Direktor des Lehrer-, Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnenseminars des Kantons Freiburg, wird dort ansatzweise mit einer individuellen Umschreibung des Pflichtpensums begonnen.

- 7 Ich setze voraus, dass die Verlängerung der Grundausbildung von 4 auf 5 *Jahre* für die wenigen Kantone, in denen sie noch nicht besteht oder beschlossen ist, überhaupt nicht mehr diskutiert zu werden braucht, m. a. W. dass über ihre Notwendigkeit ein Konsens besteht. Zur Diskussion steht innerhalb meines Themas also nur die Verlängerung von 5 auf 6 *Jahre* (resp. von 4 auf 6) und die *allmähliche Schwerpunktverlagerung* von den allgemeinbildenden auf die berufsbildenden Fächer.
- 8 Ich vertrete also nicht die Ansicht, dass jedes Unterseminar mit seinem Oberseminar verbunden sein soll. In Kauf zu nehmen ist dabei, dass die nur in lockerer Einheit verbundenen Schulen mit der Zeit eine Eigendynamik entwickeln.
- 9 Wyss H., a.a.O.; s. auch Lehrerbildungsreform. Die fünfjährige seminaristische Initialausbildung. Bericht und Antrag der Projektgruppe für den deutschsprachigen Kantonsteil, Bern 31. 3. 1977 (Manuskript). – Ähnliche Pläne sind im Kt. Solothurn in Bearbeitung.
- 10 Hier müsste raschestens eine intensive Arbeit einsetzen. Die Gespräche, die bisher im Kanton Aargau geführt und die Versuche, die im Kanton Basel-Land gemacht wurden, müssten aufgenommen und weitergeführt werden. Das vierjährige Unterseminar und die Lehramtsschulen des Kantons Zürich, die mit kantonaler Matura abschliessen, verwirklichen m.E. die Prinzipien, welche für den seminaristischen Ausbildungsweg vom *Lemo*-Bericht als wegweisend dargestellt werden, noch nicht. Die Problematik des Unterbaus wird hier verdrängt.
- 11 Siehe: die in der Zusammenstellung von Wyss H. als positiv beurteilten Merkmale der seminaristischen Lehrerbildung (1976, S. 180–188).
- 12 Gemäss diesem Vorschlag dauert das Oberseminar (die Höhere Pädagogische Lehranstalt) 1½ Jahre. Für die Absolventen der andern Maturitätstypen müsste der Studiengang des Oberseminars (der Höheren Pädagogischen Lehranstalt) anders konzipiert sein und 2 Jahre dauern.

5. Literaturverzeichnis

- Albert M.: Unterrichtsmitschauanlage in der Lehrerbildung. Das Schwyzer Mitschaumodell. In: Schweizerische Lehrerzeitung 117 (1972) 11, 436–442.
- Bucher Th.: Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit. Schwyz 1962.
- Kunz L. Schülermitverantwortung. Solothurn 1968.
- Lemo: Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, herausgegeben von Mueller F. in Verbindung mit Gehrig H., Jenzer C., Kaiser L., Strittmatter A. Hitzkirch 1975.
- Wyss H.: Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung. 2 Bände. Bern und Stuttgart 1976 und 1977.

Urs K. Hedinger

Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz

1. Vorbemerkungen
2. Formen der inhaltlichen Kodifizierung
3. Die Lernbereiche und Fächer
 - 3.1. Im allgemeinbildenden Bereich
 - 3.2. Im berufsbildenden Bereich
4. Fächerübergreifende inhaltliche Tendenzen
 - 4.1. Verstärkter Berufsbezug der Ausbildung
 - 4.2. Themen- und Problembezug, Interdisziplinarität
 - 4.3. Verbesserte Koordination von Theorie und Praxis
 - 4.4. Inhaltliche Integration und Differenzierung der Ausbildungsgänge
5. Schlussbemerkungen
6. Anmerkungen
7. Literaturverzeichnis und Dokumentation

1. Vorbemerkungen

Unter Reformmodellen möchte ich hier Konzepte für die Lehrerbildung verstehen, die bereits in der Auseinandersetzung mit Ideen und Vorschlägen der Kommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) (vgl. Mueller et al. 1975) entstanden sind; Konzepte und Modelle also, die sich zur Zeit noch in der Planung oder Vorbereitung befinden, die im Zuge der Realisierung stehen oder deren Realisierung nicht weiter zurückliegt als das Bekanntwerden der Ergebnisse von LEMO.

Was unter inhaltlichen Tendenzen zu verstehen ist, wird hier in einem eher eingeschränkten Sinn interpretiert. Ich gehe aus von folgenden Fragen: nach Zielsetzungen und Ausbildungsinhalten, die von Reformmodellen anvisiert werden; nach der Art und Weise, wie Ziele und Inhalte strukturiert werden in Fächer und Lernbereiche; nach dem Verständnis dieser Fächer/Lernbereiche; nach deren Stellung und Gewichtung in der Gesamtausbildung; schliesslich nach fächerübergreifenden inhaltlichen Prinzipien und Leitideen. Eine systematische Analyse sämtlicher Reformmodelle müsste im optimalen Falle ähnlich umfassend und detailliert ausfallen wie die vor rund zehn Jahren durchgeführte Studie über die Ausbildung der Volksschullehrer in der Schweiz (Frey et. al. 1969). Dies ist im Rahmen eines solchen Referats natürlich nicht

zu leisten. Ich muss mich auf einen Versuch beschränken, ausgewählte inhaltliche Entwicklungstendenzen zu skizzieren. Der Versuch muss in mehrfacher Beziehung subjektiv bleiben: aufgrund der beschränkten mir verfügbaren Information über Reformmodelle¹; in der Auswahl der angesprochenen inhaltlichen Aspekte; in der Gewichtung und Interpretation festgestellter Tendenzen. Da zudem bei den einzelnen Tendenzaussagen nicht definitiv zu entscheiden ist, wieweit sie tatsächlich generalisierbar sind, das heißt *allgemeine* beziehungsweise *typische Tendenzen* ausdrücken, werden sie hier in Form von kommentierten Thesen vorgetragen.

2. Formen der inhaltlichen Kodifizierung

Die erste These sagt nichts über die Inhalte als solche aus, vielmehr über die Form, in der sie einem in den Reformmodellen entgegentreten, und über die Verfahren, mit denen sie erarbeitet werden.

These 1: In den Reformmodellen werden die inhaltlichen Aspekte der entsprechenden Ausbildungskonzeptionen differenzierter ausgeführt als bisher üblich (z.B. in traditionellen Lehrplänen). In allen Reformunternehmen spielt die didaktische Entwicklungsarbeit eine zentrale Rolle. In manchen Fällen zielt sie auf curricular konzipierte Lehrpläne.

Wo Lehrpläne vorliegen oder sich in Ausarbeitung befinden, werden in den Verfahren und Methoden der Lehrplanentwicklung und in der Gestaltung der Lehrpläne in unterschiedlicher Art Anregungen und Ergebnisse der Lehrplanforschung aufgenommen. Die Tendenz zu mehr oder weniger konsequent curriculumtheoretisch und -methodisch fundierten Lehrplänen bedeutet unter anderem, dass der *Formulierung von Ausbildungs- und Lernzielen* verschiedener Konkretisierungsstufen und den *Begründungen* für die ausgewählten Ziele und Inhalte wesentlich mehr Gewicht beigemessen wird als in traditionellen Lehrplänen.

Als orientierende Gesichtspunkte bei der Auswahl, Begründung und Um schreibung von Zielen und Inhalten dienen vor allem die *Fach- bzw. Wissenschaftsstrukturen* einerseits und das *Berufsfeld* des Lehrers und die entsprechenden *Berufsanforderungen* andererseits. Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung ergänzen sich einerseits und sind in allen Modellen mindestens ansatzweise festzustellen. Andererseits konkurrieren sie auch miteinander um Einfluss auf die Bestimmung der Ziele und Inhalte. Die einzelnen Modelle unterscheiden sich in der Bedeutung, die einer Analyse des Berufsfeldes und der Qualifikationsanforderungen als Grundlage der inhaltlichen Entwicklung der Ausbildungskonzeption beigemessen wird. Wo von einer solchen Analyse ausgegangen wird, stützt sich diese hauptsächlich auf bereits vorliegende Ergebnisse empirischer oder theoretischer Studien und auf die Expertenurteile der an der Planung beteiligten Fachleute und Lehrkräfte.

Ich darf als Beispiel für die hier angesprochenen Punkte die Reform der In-

itialausbildung (5jährigen Seminar ausbildung) im Kanton Bern erwähnen. Sie umfasst als wesentlichen Schritt die Entwicklung eines Lehrplans, der sich auf curriculare Prinzipien abstützt. Dieser Lehrplan wird Aussagen zu folgenden Punkten enthalten: fächerübergreifende Leitideen der Seminar ausbildung als ganzer; fachbezogene Leitideen, Richtziele, Grobziele und Inhalte; Hinweise zu den Lehr- und Lernformen. Die Überlegungen über die Zielsetzungen der Ausbildung gehen aus von einem Qualifikationsraster, dem in Anlehnung an bekannte Vorschläge (*Deutscher Bildungsrat 1970; Beckmann 1971; LEMO-Bericht S. 35–40*) eine Differenzierung des Berufsfeldes des Lehrers in die Tätigkeiten Unterrichten, Beurteilen, Erziehen und Beraten und eine Unterscheidung folgender Arten von Kompetenzen zugrunde liegt: Ich-Kompetenzen, Sachkompetenzen, kommunikative, innovative und gesellschaftlich-politische Kompetenzen (*Wyss 1977, S. 22–28*). Die Teillehrpläne für die einzelnen Fächer/Lernbereiche haben explizit auszuführen, in welcher Weise das betreffende Fach zum Aufbau der erwähnten Qualifikationen beiträgt. Die curriculare Entwicklungsarbeit dient einerseits der Klärung von Ausbildungs- und Unterrichtskonzepten; andererseits bietet sie sich als Vorgehen an, bei welchem sich die betroffenen Lehrerbildner durch aktive Mitarbeit die neuen Konzeptionen zu eigen machen und für deren Realisierung in der eigenen Lehrtätigkeit weiterqualifizieren können.

Einige Reformmodelle zielen auf einen Ausbau und eine Erneuerung bestehender Ausbildungsinstitutionen und -formen. In diesen soll durch einen im wesentlichen vorhandenen Lehrkörper eine neue Ausbildung verwirklicht werden. Hier wird das Bedürfnis besonders dringend, die neuen Vorstellungen möglichst konkret in Form von *Lehrplänen*, denen mittel- bis langfristige Gültigkeit zukommen soll, und von *didaktischen Handlungsentwürfen* und ähnlichen curricularen Konzepten und Elementen, die als dauernd revidierbar und revisionsbedürftig verstanden werden, zu fassen und in Abhebung vom Bisherigen zu profilieren und zu formulieren.

Mehr oder weniger ausgeprägt gilt für alle Reformunternehmen, dass der *didaktischen Entwicklungsarbeit* zentrale Bedeutung zukommt. Die Reformen werden nicht als einmalige und kurzfristige Planungs- und Entscheidungsakte verstanden, sondern als längerfristige Prozesse; sie werden demnach als eigentliche *Entwicklungsprojekte* gestaltet (*Hubler, Moser, Nezel, Tanner, 1976; Aregger und Hubler 1977*). Die Entwicklungsarbeiten sind primär Ausbildnerorientiert, d.h. die Lehrerbildner selbst sind die wichtigsten Träger dieser Arbeit. Sie werden durch Vertreter der Lehrerschaft ergänzt. In verschiedenem Masse werden zusätzlich Fachvertreter der Hochschule und Erziehungswissenschaftler beigezogen. Innovative Impulse in der inhaltlichen Entwicklungsarbeit sind unter anderem aufgrund der Tatsache zu erwarten, dass es unter den Lehrerbildnern selbst eine grosse Bandbreite von Qualifikationen und ein weites Spektrum verschiedenartiger Ausbildungs-, Unterrichts- und Fachkonzeptionen gibt.

3. Die Lernbereiche und Fächer

3.1. Im allgemeinbildenden Bereich

Es versteht sich, dass der Allgemeinbildung im seminaristischen und im maturitätsgebundenen Ausbildungstyp unterschiedlicher Stellenwert zukommt und dass sie unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. In der nachmaturitären Lehrerbildung hat die Allgemeinbildung (das Fachstudium) primär die Funktion der Ergänzung und Vertiefung der entsprechenden Ausbildung des Gymnasiums und der gezielten Grundlegung der fachdidaktischen Ausbildung. In der seminaristischen Lehrerbildung wird eine Allgemeinbildung im Sinne der höheren Mittelschule vermittelt. Die Erfüllung dieser Aufgabe nimmt mehr Zeit in Anspruch als die berufsbezogenen Ausbildungsteile. Die folgende These bezieht sich auf die *seminaristische Allgemeinbildung*.

These 2: Im allgemeinbildenden Teil der Ausbildung wird im wesentlichen am bisherigen Fächerkanon festgehalten. Dieser entspricht im grossen ganzen auch demjenigen gymnasialer Ausbildungsgänge. Innerhalb dieses Kanons sind jedoch verstärkte Bemühungen um eine eigenständige, charakteristisch seminaristische Allgemeinbildung festzustellen.

Diese Eigenständigkeit wird einerseits in kritischer Abhebung von didaktisch-methodischen Praktiken des Gymnasiums und andererseits in einem Berufsbezug auch im Bereich der Allgemeinbildung gesucht. Im Berner Konzept zum Beispiel wird postuliert, dass die Allgemeinbildung des angehenden Lehrers in zweierlei Hinsicht Berufsrelevanz erhalten solle:

1. Durch einen sozial-integrativen Ausbildungsstil, durch bewusst eingesetzte interaktionelle Verfahren im Unterricht und durch die Vielfalt und Transparenz der angewandten Lehr- und Lernformen soll auch der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten und zum Erwerb pädagogischer und didaktischer Grunderfahrungen beitragen.
2. In der Auswahl und Gestaltung der Unterrichtsstoffe soll besonderes Gewicht auf die Arbeit an exemplarischen Inhalten und auf die Wahl des persönlichen Erfahrungsräumes als Bezugsrahmen gelegt werden.

Ob sich ein Konzept einer Allgemeinbildung typisch seminaristischer Ausprägung finden und realisieren lässt, ist für die Zukunft der seminaristischen Ausbildungsforschung von Bedeutung, als die spezifische seminaristische Ausbildung und die Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung mit den Chancen, die man darin sieht, zu den wichtigsten Argumenten für die seminaristische Form gehören.

Die bisherigen Planungserfahrungen deuten darauf hin, dass strukturelle Zwänge (Forderung nach Mobilität zwischen den Mittelschulen und Notwendigkeit der Anpassung an übergeordnete Ausbildungsstrukturen) der konsequenten «Verbindung» oder «Verschränkung» von Allgemein- und Berufsbildung relativ enge Grenzen setzen. Zudem bleibt notwendigerweise auch in

der seminaristischen Form das Ziel des Hochschulzugangs ein relevanter Orientierungspunkt für die Festlegung von Ausbildungszügen und -inhalten. Auch in den Reformmodellen des seminaristischen Typs können Konflikte zwischen dem Ziel des Hochschulzugangs und berufsbezogenen Zielen nicht vermieden werden.

Als Beitrag zu einer seminaristischen Allgemeinbildung kann die festzustellende Bemühung gewertet werden, den fachbezogenen Unterricht durch fächerübergreifende, fächerintegrierende Angebote und Lernaktivitäten zu ergänzen. Problemorientiert-interdisziplinäre Projekte können die für das Seminar ganz besonders geforderte ganzheitliche Betrachtungsweise fördern und der Verfächerung entgegenwirken (siehe unten).

3.2. Im berufsbildenden Bereich

These 3: Beziiglich der inhaltlichen Strukturierung des berufsbildenden Teils besteht zwischen den Reformmodellen im wesentlichen Übereinstimmung. Der Fächerkanon entspricht im allgemeinen den LEMO-Vorschlägen und umfasst: Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, schulpraktische Ausbildung. Pädagogische Soziologie ist nur zum Teil als Fach einbezogen.

These 4: Im Verständnis der einzelnen Fächer des berufsbildenden Bereichs, d.h. in den Auffassungen über ihre Funktionen, Ausbildungsziele und Inhalte, sind mehr oder weniger weitreichende Veränderungen festzustellen.

Bei gleichbleibender Bezeichnung der Lernbereiche und Fächer sind zum Teil deutliche Veränderungen in deren Verständnis festzustellen. In anderen Fällen kommt ein gewandeltes Verständnis in einer neuen Fachbezeichnung zum Ausdruck (Beispiele: Allgemeine Didaktik, Schultheorie). Im folgenden werden einige ausgewählte Aspekte des veränderten Verständnisses einzelner Fächer angesprochen.

Pädagogik

Eine Klärung und Akzentuierung der Aufgaben und Inhalte des Faches zeichnet sich insofern ab, als eine eindeutige Verteilung von Aufgaben und Inhalten zwischen der Pädagogik und ihren Nachbarfächern erfolgt. Verschiedene Inhalte, die früher zum Teil dem sehr umfassend umschriebenen Fach Pädagogik zugewiesen waren, werden ausgegliedert und den Fächern Pädagogische Psychologie und Didaktik oder dem Fach Schultheorie zugeordnet.

Pädagogische Psychologie

Bei der Neubestimmung der Inhalte des Faches steht das Bemühen im Mittelpunkt, den aktuellen Stand der empirischen Forschung und der Theoriebildung in jenen Teilgebieten der Psychologie aufzuarbeiten, die für den Lehrer besonders bedeutsam sind. Dazu gehören: Psychologie der höheren Lernprozesse, Motivationspsychologie, Teile der Sozialpsychologie, der psychologischen Diagnostik, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Die Wandlung in der inhaltlichen Ausrichtung kann man etwa abschätzen, wenn man

sich in Erinnerung ruft, dass noch vor 10 Jahren in der Behandlung der Entwicklungspsychologie Phasentheorien dominierten und daneben Themen wie das Leib-Seele-Problem und die Typologien besonders beliebt waren; Lern- und Motivationspsychologie waren dagegen im allgemeinen eher von peripherer Bedeutung (siehe Frey 1969). Im Unterschied zum früher oft eher allgemeinbildend ausgerichteten Psychologieunterricht wird das Fach heute eindeutig berufsbezogen konzipiert.

Schultheorie

Auch hier zeichnet sich, in Abhebung von der traditionellen Schulkunde, ein neues Fachverständnis ab. Schultheorie soll zwar weiterhin eine schulbezogene Institutionen- und Rechtskunde vermitteln, darüber hinaus aber zur umfassenderen Betrachtung der Schule als gesellschaftlicher Organisation und ihrer Funktionen und Strukturen hinführen. Vergleichende Strukturbetrachtungen sollen unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für schulische Aufgaben aufzeigen. Damit soll dieser Lernbereich nicht zuletzt auch zur Entwicklung innovativer Haltungen und Kompetenzen beitragen.

Didaktik

Die allgemeine Tendenz lässt sich hier schlagwortartig charakterisieren als Entwicklung von der Methodik zur Didaktik. Während in der Methodik die Einführung in Vermittlungsverfahren im Zentrum stand, liegt nach dem neuen Verständnis der Didaktik das Konzept einer eigentlichen *Theorie des Unterrichts* zugrunde. Als solche beschäftigt sie sich mit Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienfragen und mit den individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen von organisierten Lernprozessen. Die theoretische Analyse von Unterricht mündet in Unterrichtspraxis, nämlich in theoriegeleitete und -unterstützte Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. Nach diesem Verständnis hat der Lernbereich Didaktik innerhalb der Berufsbildung eine zentrale und *integrierende Funktion*:

- Die Ansätze der andern berufsbezogen-theoretischen Lernbereiche werden hier aufgenommen und problem- und praxisorientiert in eine Theorie des Unterrichts umgesetzt.
- Die Didaktik bildet die kritische Nahtstelle zwischen dem Theorie- und dem Praxisunterricht in der Berufsbildung.
- Als Allgemeine Didaktik soll sie einen konzeptionellen Bezugsrahmen für die Fachdidaktiken abgeben.

Die Fachdidaktiken erhalten vermehrtes Gewicht, indem sie neben den entsprechenden Schulfächern des allgemeinbildenden Teils als ausgesonderte Lernbereiche mit eigener Stundendotation ausgewiesen werden. Hinsichtlich der Realisierung des fachdidaktischen Unterrichts und der personellen Vertretung dieser Lernbereiche zeichnen sich verschiedene Lösungen ab: Fachdidaktik erteilt durch den Fachlehrer, den Allgemeindidaktiker, zu dem sich

der Methodiklehrer entwickelt, einen spezialisierten Lehrer der entsprechenden Fachdidaktik oder einen Lehrer der Pädagogik oder Psychologie.

Schulpraktische Ausbildung

Am Prinzip der Gleichzeitigkeit von theoretischer und praktischer Berufsausbildung wird festgehalten. Die Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs und eine bessere inhaltliche und lernorganisatorische Koordination zwischen den theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen sind zentrale Anliegen aller Reformkonzepte. Der engere Theorie-Praxis-Bezug wird gesucht

- über die inhaltliche Abstimmung bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte der theoretischen und praktischen Ausbildungsteile;
- über eine institutionell abgesicherte Kooperation zwischen Theorie- und Praxislehrern, die zum Teil gerade durch das Teamwork in der didaktischen Entwicklungsarbeit initiiert wird;
- über eine spezielle Qualifizierung der Praxislehrer für ihre Aufgabe in Form von Fortbildung.

Den Reformmodellen ist zu entnehmen, dass die Ausführungen im LEMO-Bericht zur Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs zu einer wesentlichen Klärung hinsichtlich der verschiedenen Formen berufspraktischer Ausbildung (Hospitium, theoriebegleitende Übungen, Lehrübungen, Praktika) und ihrer spezifischen Funktionen geführt haben. Die in den Reformmodellen entwickelten Vorschläge lehnen sich eng an die LEMO-Konzeption an. Umstritten ist allerdings die Idee der berufseinführenden Phase, vor allem die Form ihrer Verwirklichung. Der Kanton Solothurn hat positive Erfahrungen mit einer offenen Form der Beratung von Junglehrern durch etwas ältere Kollegen, die auf der gleichen Stufe unterrichten, gemacht.

Pädagogische Soziologie

Der Einbezug der Soziologie in die Lehrerbildung stellt bei uns ein unbewältigtes Problem dar. Schon in früheren Lehrplänen tauchte Soziologie als Fachbezeichnung vereinzelt auf. Die zugeordneten Inhalte hatten jedoch wenig mit der Wissenschaft Soziologie zu tun (vgl. Frey 1969, S. 36 ff.). Auch in den Reformmodellen wird Pädagogische Soziologie nur zum Teil als eigenständiges Fach eingeführt (z. B. in Zürich). Im LEMO-Bericht wird ausgeführt, in der bisherigen Lehrerbildung habe der Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit, die die Schule umgibt, oft gefehlt. Die Beschäftigung mit sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen, Ansätzen und Befunden wird als wichtige Orientierungshilfe in einer rasch sich wandelnden Welt bezeichnet. LEMO selbst tendiert dazu, die Pädagogische Soziologie bzw. Sozialkunde der Pädagogik zu subsumieren.

Die Einsicht, dass Kenntnisse über den gesellschaftlichen Kontext von Schule und Unterricht und über *soziologische* Bedingungen und Konsequenzen von Lern- und Bildungsprozessen für den Lehrer ähnlich wichtig sind wie z. B. sol-

che über *psychologische* Bedingungen und Konsequenzen, findet in den inhaltlichen Konzepten keinen angemessenen Niederschlag. Diese Tatsache ist wohl so zu deuten, dass es Widerstände gegen den Einbezug der Soziologie gibt. Neben der bekannten, allgemeinen Skepsis gegenüber der ideologieverdächtigen Soziologie dürften diese Widerstände damit zusammenhängen, dass die kompetente Vertretung soziologischer Themen und Betrachtungsweisen Qualifikationen erfordert, die bis jetzt im Lehrkörper unserer Lehrerbildungs-Institutionen nur selten vertreten sind; ferner damit, dass die Inhalte einer Pädagogischen Soziologie noch nicht in ähnlicher Weise problem- und berufsfeldbezogen aufgearbeitet worden sind wie dies z.B. für die Pädagogische Psychologie der Fall ist.

4. Fächerübergreifende inhaltliche Tendenzen

Nachdem Tendenzen in den einzelnen Fächern des Berufsbildungsbereiches skizziert wurden, möchte ich einige generelle Trends erwähnen, die zum Teil bereits Erwähntes zusammenfassen, aufgeführte Trends zum Teil in ihrer Bedeutung interpretieren, ferner auf einige weitere Entwicklungslinien hinweisen.

4.1. Verstärkter Berufsbezug der Ausbildung

These 5: In den Reformmodellen ist allgemein ein verstärkter Berufsbezug der Ausbildung festzustellen. Dieser äussert sich: in den berufsfeldorientierten didaktischen Entwicklungsarbeiten; in der konsequenten Berufsorientierung der Fächer/Lernbereiche (Pädagogik, Psychologie etc.); im grösseren Gewicht, das der berufsbildende Teil im Rahmen der Gesamtausbildung erhält; im Ausbau der berufspraktischen Elemente der Ausbildung.

Die didaktischen Entwicklungsarbeiten, die Entwicklung von curricular konzipierten Lehrplänen, die sich unter anderem auf mehr oder weniger systematische Analysen des Berufsfeldes und der Tätigkeiten des Lehrers stützen, wurden bereits erwähnt.

Karl Frey weist darauf hin (siehe seinen Beitrag in diesem Band), dass selbst die Fächer Pädagogik und Psychologie nicht an sich schon pädagogisch relevant sind; auch sie bedürfen der Pädagogisierung. Ich glaube, es ist nicht ungerecht zu behaupten, dass diese Fächer bisher oder früher in der Lehrerbildung zum Teil in einer Weise unterrichtet wurden, die zunächst wenig mit der praktischen Tätigkeit des Lehrers zu tun hatte. Nach der Neukonzeption dieser Fächer soll der theoretische Unterricht weniger disziplinorientiert und stärker berufsbezogen, d.h. orientiert an Problemen des Berufsfeldes des Lehrers, gestaltet werden.

Allgemein ist festzustellen, dass die berufsbezogenen Ausbildungsteile im Rahmen der gesamten Ausbildung wesentlich an Gewicht gewinnen:

- Im maturitätsgebundenen Ausbildungstyp ist die gesamte nachmaturitäre Ausbildung berufsbezogen.
- In seminaristischen Modellen wird für die berufsbildenden Fächer mehr Zeit eingesetzt als bisher. Bei Verlängerungen der Seminarrausbildung wird die zusätzliche Zeit mit grösseren Anteilen der Berufsbildung zugeschlagen. Da Gleichwertigkeit mit der nachmaturitären Ausbildung angestrebt wird, wird auch in der fünfjährigen seminaristischen Ausbildung versucht, das LEMO-Programm in den wesentlichen Teilen zu realisieren.
- Innerhalb des berufsbildenden Bereiches wird den berufspraktischen Elementen (theoriebegleitende Übungen, Lehrübungen, Praktika) mehr Raum und Gewicht gegeben.

4.2. Themen- und Problembezug, Interdisziplinarität

These 6: In den Reformmodellen werden Ansätze zu einer inhaltlichen Neustrukturierung sichtbar, die durch verstärkten Problembezug und durch Interdisziplinarität charakterisiert ist.

Es wurde erwähnt, dass sich sowohl im allgemein- als auch im berufsbildenden Bereich Ansätze zu einer Neustrukturierung der Inhalte im Sinne der Interdisziplinarität zeigen. Im berufsbildenden Bereich ist die interdisziplinär-problembezogene Orientierung deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie in direktem Zusammenhang mit der Praxisrelevanz und dem Berufsfeldbezug der Ausbildung steht. Wesentliche Impulse sind hier von der im LEMO-Bericht vorgetragenen Idee der sogenannten *Anwendungsbereiche* ausgegangen (Mueller et al. 1975, S. 104ff. und 118ff.). Versuche, ähnliche Intentionen zu verwirklichen, sind die im Berner Modell im Lehrplan verankerten *fächerübergreifenden Projekte* (vorgeschlagen werden Themen wie: Umweltkunde, Lebenskunde, Massenmedien, Darstellendes Spiel; siehe Wyss 1977, S. 92ff.) und das *Problembezogene Fachstudium* an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt im Kanton Aargau. Letzteres umfasst die Bearbeitung von Problemen aus dem Berufsalltag des Lehrers, das Studium fächerübergreifender Ansätze im Zusammenhang der Fachdidaktiken, Entwicklung und Erprobung didaktischer Materialien, begrenzte Teilnahme an schulbezogenen Forschungsaufgaben und die Beschäftigung mit aktuellen schulischen Problemen. Das Problembezogene Fachstudium steht unter der Leitvorstellung, zwischen Berufswissenschaften und beruflicher Praxis zu vermitteln (Hengartner 1977).

Der fächerübergreifend-problemorientierte Ansatz ergänzt lediglich den fächerzentrierten. Ähnlich wie das LEMO-Konzept bleiben auch die meisten Reformmodelle mit ihrer überwiegenden Wissenschafts- und Disziplinorientierung relativ traditionell. Vor allem für den berufsbildenden Bereich wird zum Teil die Frage aufgeworfen, ob nicht eine konsequent problembezogen-integrative Strukturierung der Ausbildungsinhalte unter weitgehender Auflösung der bisherigen Fächerstrukturen wünschbar wäre.

4.3. Verbesserte Koordination von Theorie und Praxis

These 7: Alle Reformmodelle enthalten Konzepte für die Berufsbildung, die einen engeren Theorie-Praxis-Bezug ermöglichen sollen.

Die Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs ist die zentrale Zielvorstellung aller Modelle. Ich halte mich hier kurz, weil verschiedene relevante Punkte schon angesprochen wurden. Ich habe das Bestreben nach besserer theoretischer Fundierung der Berufsausbildung erwähnt, auch die vermehrte Ausrichtung des Theorieunterrichts auf Probleme und Anforderungen des Berufsalltags. Es kommt dazu, dass nach den neuen Vorstellungen die schulpraktische Ausbildung konsequenter auf den im Theorieunterricht gelegten Grundlagen aufbaut als das bisher häufig der Fall war. Der gegenseitige Bezug zwischen Theorie und Praxis wird verstärkt durch die Orientierung von Theorie- und Praxislehrern an gemeinsamen Didaktik-Konzeptionen und durch ihre Zusammenarbeit in der Planung, Durchführung und Auswertung des praktischen Unterrichts. Als Beispiel für eine konsequente Koordination zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung sei das Konzept der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau für die *schulpraktische Ausbildung* erwähnt (Dorer 1977).

In diesem Zusammenhang sind auch jene Reformmodelle zu erwähnen, die die Ausbildung nicht in einer einzigen zeitlich zusammenhängenden Phase vermitteln wollen (vor allem Bern, auch Solothurn). Nach einer ersten Ausbildungsphase werden die Junglehrer in die vollverantwortete Praxis entlassen. Nach einer längeren Praxisphase (z. B. zwei Jahre) kommen sie in eine weitere Ausbildungsphase zurück (1/2–1 Jahr). Von einem solchen Ausbildungsmodell verspricht man sich noch günstigere Voraussetzungen für die Realisierung des Theorie-Praxis-Bezugs. Die längere Phase selbstverantworteter Unterrichtspraxis soll die motivationalen und kognitiven Voraussetzungen für den Erwerb erweiterter erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse und die vertiefte theoretische Durchdringung von Praxiserfahrungen schaffen (siehe Hedinger 1977).

4.4. Inhaltliche Integration und Differenzierung der Ausbildungsgänge

These 8: Die Reformmodelle enthalten in unterschiedlichem Ausmass Ansätze zu einer inhaltlichen Integration einerseits, zu einer Differenzierung andererseits der Ausbildungsprogramme für verschiedene Lehrerkategorien.

Nur von einzelnen Reformmodellen wird eine teilweise Integration der Ausbildung verschiedener Lehrerkategorien (Primarlehrer, Sekundarlehrer etc.) angestrebt. In klarer Form tritt diese Tendenz im Zürcher Modell mit einer gemeinsamen ersten Ausbildungsphase für alle Volksschullehrer in Erscheinung (Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Volksschule und die Vorschulstufe. In anderer Form findet sie sich im Innerschweizer Modell für die Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer, das eine weitgehend gemeinsame Ausbildung aller Lehrer der Sekundarstufe I vorsieht (Lehrerbildung für

die Orientierungsstufe). Andere Ausbildungsmodelle – sie sind in der Mehrzahl – beziehen sich nur auf eine *einzige* Lehrerkategorie, zum Beispiel die Primarlehrer, wobei diese in der Regel grundsätzlich für die Klassenstufe 1 bis 9 ausgebildet werden sollen.

Deutlicher und allgemeiner ist die Tendenz zur vermehrten inhaltlichen Differenzierung der Ausbildungsgänge, orientiert an den spezifischen Funktionen, die die Lehrer im Schulsystem wahrnehmen oder wahrnehmen werden. Im Vordergrund steht dabei die *Stufenspezialisierung*. Obwohl eine Spezialisierung als im Prinzip für alle Stufen gleich bedeutsam bezeichnet wird, hat in der Realisierung die Spezialisierung für die Oberstufe Priorität. Die Vorstellungen über die Ziele und Inhalte der Oberstufenlehrerausbildung sind denn auch am konkretesten (siehe z. B. Lehrerbildung für die Orientierungsstufe; Aregger 1977). Für die Stufenspezialisierung werden verschiedene strukturelle Lösungen vorgeschlagen. Zum Teil schliesst sie unmittelbar an eine gemeinsame Grundausbildung an (z. B. im Kanton Zürich), zum Teil ist sie erst in einer «rekurrenten Ausbildungsphase» möglich (z. B. in den Kantonen Bern und Solothurn).

Auch die neuen Konzepte für die Primarlehrerausbildung halten am Prinzip des «allround»-Lehrers fest; eine eigentliche Fächerspezialisierung ist nicht vorgesehen. Allenfalls wird an einen sehr beschränkten Fächerabtausch unter Kollegen, vor allem auf der Oberstufe, gedacht.

5. Schlussbemerkungen

Die meisten der aufgezeigten inhaltlichen Trends lassen sich unter dem Stichwort der Professionalisierung zusammenfassen. Die Reformmodelle visieren eine Ausbildung an, die eine verstärkte Professionalisierung des Lehrerberufs bringt. Lehrer sollen sich künftig in ihrer Ausbildung mehr wissenschaftlich fundierte Spezialkenntnisse und -fähigkeiten erwerben, die die Grundlage ihres beruflichen Handelns bilden. Vermehrte Professionalisierung bedeutet auch mehr Möglichkeiten, das eigene Berufsfeld aktiv mitzugesten. Die Befähigung der Lehrer zur aktiven und kompetenten Mitarbeit an der Gestaltung und Weiterentwicklung des Schulwesens, auch über den engeren Kreis des eigenen Unterrichts hinaus, ist ein wesentliches Anliegen der meisten Reformkonzepte. Die künftige Lehrerbildung strebt somit an, eine Ausbildung für die Berufstätigkeit in einer sich ständig wandelnden Schule, eine «Lehrerbildung für die Schulreform» zu sein.

Zum Schluss noch zwei Gedanken über Ideen zur Lehrerbildung und ihre Verwirklichung. Die obigen Ausführungen über inhaltliche Tendenzen beziehen sich hauptsächlich auf Ideen, wie sie in Planungs- und Konzeptpapieren festgehalten sind. Wie gross die konkreten Auswirkungen der Anstrengungen um eine inhaltliche Reform der Lehrerbildung tatsächlich sein werden, bleibt zu-

nächst zum Teil noch ungewiss. Es sind ja gerade die inhaltlichen Reformen, die nicht allein durch Planungen und über politische und administrative Entscheide und Massnahmen erzwungen und garantiert werden können. Sie hängen in erster Linie von den an der Lehrerbildung beteiligten Personen ab, also vor allem von den Lehrerbildnern, von deren Offenheit gegenüber neuen Ideen und deren Bereitschaft, eigene Qualifikationen zu erneuern und Haltungen und Verhaltensweisen zu ändern. Man hat bis jetzt mehr über die Ziele, das «Was» der inhaltlichen Reform der Lehrerbildung nachgedacht und weniger über das «Wie», d. h. darüber, wie diese erfolgreich verwirklicht werden können.

Im Stadium der Realisierung wird es gelten, die Reformmodelle nicht nur nach den Ideen zu beurteilen, die ihnen zugrunde liegen, sondern vor allem auch nach der Ausbildungswirklichkeit, die sich daraus entwickelt hat. Ehrlicherweise müssen wir eingestehen, dass wir wenig gesichertes Wissen darüber haben, was in der Lehrerbildung tatsächlich geschieht und mit welchen Ergebnissen in Form von Lehrerqualifikationen; auch darüber, von welchen Bedingungen die Ausbildungsrealität im einzelnen bestimmt wird. Die Frage, wieweit gleiche Ausbildungsziele in verschiedener Ausbildungsstrukturen realisiert werden können, ist zum Beispiel noch nicht eindeutig zu beantworten. Da man beim Vergleich verschiedener Ausbildungsmodelle bezüglich ihrer faktischen Auswirkungen in Form von Lehrerqualifikationen weitgehend auf Vermutungen angewiesen ist, führen entsprechende Diskussionen selten zu schlüssigen Ergebnissen. Sichere Aussagen wären nur aufgrund von empirischen Evaluationen möglich. Es ist zu hoffen, dass solche Evaluationen im Zusammenhang mit der Realisierung von Reformmodellen möglich werden.

6. Anmerkungen

- 1 Ich stütze mich hauptsächlich auf folgende Modelle und Konzepte: Reform der Primarlehrerausbildung in den Kantonen Bern und Solothurn; neue Lehrerbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt im Kanton Aargau; Lehrerbildungsreform im Kanton Zürich; Planung der Orientierungsstufenlehrerausbildung für die Innerschweiz.

7. Literaturverzeichnis und Dokumentation

- Aregger K.: Gibt es stufenspezifische Berufsqualifikationen für das Unterrichten im 6. bis 9. Schuljahr? In: Schweizer Schule, Heft 16, 1977 501–502.
- Aregger K., Hubler P.: Planungsgrundlagen zur Lehrerbildung. Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Heft 20, 1977.
- Beckmann H.-K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: Lehrerausbildung auf dem Weg zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 10, 167–177. Weinheim/Basel 1971.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

- Dorer E.: Die schulpraktische Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn, 1977 Nr. 8, 204–208.
- Frey K. et al.: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim/Basel 1969.
- Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Volksschule und die Vorschulstufe.
- Giesecke H.: Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muss das sein? In: Die Deutsche Schule, 1977 Heft 2, 107–114.
- Hedinger U. K.: Ausbildung von Lehrern vor und nach Berufseintritt. In: Association for Teacher Education in Europe (Hrsg.): Prioritäten in der berufsbegleitenden Ausbildung der Lehrer. (In Vorbereitung)
- Hengartner E.: Berufsprobleme des Schulalltags im Lehrerstudium. In: Schweiz. Lehrerzeitung, 1977 Heft 1/2, 7–12.
- Hubler P., Moser H., Nezel I., Tanner H.: Fragen, Probleme und Vorschläge zur Revision der Lehrerbildung im Kanton Zürich Kommission «Revision der Lehrerbildung», Bericht 1, Zürich 1976.
- Kantonales Lehrerseminar Solothurn: Pädagogisches Modell für die Ausbildung der Volksschullehrer im Kanton Solothurn. Juni 1971.
- Lehrerbildung für die Orientierungsstufe. Bericht einer Expertenkommission im Auftrag der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. Hrsg. vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen. Zug 1977.
- Lehrerbildung im Kanton Bern. Bericht und Anträge der von der Erziehungsdirektion eingesetzten Arbeitsgruppe. In: Berner Schulblatt (1976) Nr. 26.
- Lehrplan des Kantonalen Oberseminars Zürich, vom 18. Januar 1977.
- Mueller F. et al. (Hrsg.): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch 1975.
- Wyss H.: Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung. Teil I und II. Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern und Stuttgart 1976 und 1977.

Benützte nicht veröffentlichte Dokumente:

- Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau: Studienkommission HPL, Schlussbericht. 1976.
- Lehrerbildungsreform: Die fünfjährige seminaristische Initialausbildung. Bericht und Anträge der Projektgruppe für den deutschsprachigen Kantonsteil. Bern, 31. März 1977.
- Seminarreform: Vorschlag der Seminarkonferenz des Kantons Solothurn vom 17. Januar 1973 zur Vernehmlassung durch die Volksschullehrerschaft.
- Waldner P.: Zwischenbericht zur Seminarreform. Solothurn 1977.

Hennig Haft

Reformmodelle zur Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland

1. Zur Situation im Ausbildungsbereich
2. Aspektierung von Reformmodellen zur Lehrerausbildung
3. Reformmodelle der Lehrerausbildung
 - 3.1. Institutionelle Reformmodelle: Das Beispiel Nordrhein-Westfalen
 - 3.2. Einige Anmerkungen
 - 3.3. Organisatorisch-curriculare Reformmodelle: Lehrerausbildung an den Universitäten Bremen und Osnabrück
 - 3.3.1. Das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen
 - 3.3.2. Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück
 - 3.4. Curricular-inhaltliche Reformmodelle: Das Beispiel Orientierungseinheit für Studienanfänger der Naturwissenschaften in Chemie an der Universität Hamburg
 4. Probleme, Konsequenzen, Tendenzen
 - 4.1. Lehrerausbildungsgesetz NRW – und Umfeld
 - 4.2. Lehrerausbildung in Bremen und Osnabrück
 - 4.2.1. Bremen
 - 4.2.2. Osnabrück
 - 4.3. Orientierungseinheit an der Universität Hamburg
 5. Literaturverzeichnis

1. Zur Situation im Ausbildungsbereich

1971 stellte ein von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eingesetzter Bildungsausschuss fest:

«Die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten in der BRD haben sich seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts grundlegend gewandelt. Das Bildungswesen wurde jedoch nach der Hitlerzeit so wieder aufgebaut, wie es vorher gewesen war, und ist in den meisten wichtigen Merkmalen bis heute auch so geblieben» (OECD 1971, 110).

Eine Begründung für diese Feststellung ist darin zu sehen, dass nach dem Krieg in der Bundesrepublik Deutschland keine dringende Notwendigkeit verspürt wurde, einen grundlegend veränderten Auf- und Ausbau des Bildungswesens durchzuführen. Die grundsätzliche Entscheidung für ein in seiner Grund-

struktur kapitalistisches Wirtschaftssystem bedingte, dass kein ökonomisch motivierter Anlass gesehen wurde, das Reservoir an Arbeitskraft durch «Bildung» den gewandelten Bedürfnissen einer industrialisierten Gesellschaft anzugeleichen. Die Masse der heimkehrenden Kriegsteilnehmer bildete ein theoretisch wie fachlich gut ausgebildetes Potential an Arbeitskräften (vgl. *Nuissl, Rendtorff, Webler*, 1973).

Diese Situation bescherte für den Zeitraum von 1949 bis etwa 1971 den Unternehmen in der Bundesrepublik einen technologischen Vorsprung. Es gab keine unmittelbare ökonomisch begründete Notwendigkeit, das Ausbildungssystem insgesamt zu reformieren. Somit fiel der entscheidende Einflussfaktor für eine grundlegende Reform des gesamten Ausbildungssystems fort. Wie dann die Entwicklung der folgenden Zeit gezeigt hat, genügten die in den traditionierten Ausbildungsorganisationen vermittelten Grundkenntnisse und -fähigkeiten durchaus, um darauf die benötigten speziellen Qualifikationen durch selbstunterhaltene und eigendurchgeführte Ausbildung auszubauen (vgl. z. B. *Kern, Schumann*, 1970). – Wenn dabei als Nebenprodukt loyale Arbeitnehmerinstellungen hervorgebracht wurden, so wurde das in diesem Kontext nur positiv bewertet.

Ein Überangebot an Auszubildenden kennzeichnet die heutige Situation. Die Nachfrage nach der grossen Mehrzahl der Ausbildungsplätze ist zur Zeit so hoch, dass die Selektionskriterien für die Auswahl immer härter greifen. Nur noch die «Hoch-Grundqualifizierten» haben überhaupt Chancen, Ausbildungsplätze zu erlangen.

Grundlage aber für eine Reform der Lehrerausbildung ist eine Reform des gesamten Ausbildungssystems und vor allem eine Reform der Institution, für die die Lehrer ausgebildet werden: die der Schule. Hier kann man in groben Zügen heute noch die Wertung des OECD-Ausschusses in weiten Teilen aufrechterhalten: Die Schule ist... «in den meisten wichtigen Merkmalen bis heute (auch) so geblieben». Konsequent gilt das auch für die Lehrerausbildung als Teilbereich des gesamten Ausbildungssektors. Martin Baethge z. B. kommt auf der Basis einer eingehenden Analyse vor allem der ökonomischen Bedingungsgrössen für eine «Reform» des Ausbildungssystems schon 1972 zu dem Schluss:

«Pompös war die Bildungsreform 1969 zum Kernstück des politischen Reformprogramms von Sozial- und Freidemokraten erhoben worden. Drei Jahre danach sind die hochgeschraubten Erwartungen nicht nur nicht einmal ansatzweise erfüllt, sondern haben kontinuierliche Abstriche an den Reformprogrammen, zunehmende Einschränkungen des Hochschulbesuchs durch Verschärfung und Ausdehnung von Numerus-clausus-Bestimmungen an beinahe allen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland sowie materielle und personelle Verschlechterungen an Schulen und Hochschulen die Grenzen einer Reform eindrücklich demonstriert, die kaum begonnen hat» (*Baethge*, 1972, 19).

Diese Anmerkungen skizzieren den Rahmen für die sich anschliessenden Darstellungen. Sie geben auch Auskunft darüber, wie man generell die Wirksamkeit der einzelnen Reformmodelle im Bereich der Lehrerausbildung einzuschätzen hat. Dies gilt auf einer relativ abstrakten Ebene. Auf der je konkreten Ebene einzelner Reformvorhaben zur Lehrerausbildung besteht immerhin die Möglichkeit, dass sich durch die Arbeit in einem Reformmodell bei den beteiligten Betroffenen ein gewisses «innovatorisches Potential» gebildet hat, das sich auch im Rahmen übergreifender Strukturen bemerkbar machen sollte. Dies mag als positives «Restaufkommen» aus einer grundsätzlich pessimistischen Einschätzung der unterschiedlichen Reformaktivitäten *insgesamt* gesehen werden. Denn Reformaktivitäten in *einzelnen* Gebieten gab und gibt es in hohem Masse – in quantitativer und auch in qualitativer Hinsicht in der Bundesrepublik. – Man mag hier nur die hohen finanziellen Mittel, die z. B. in die «Modellversuche im Bildungswesen» investiert wurden (insgesamt ca. 700 Versuche in allen Bundesländern zusammen), nehmen (vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 1974, 1976).

Anknüpfungspunkte jedoch für die insgesamt gesehene pessimistische Einschätzung der Situation im Lehrerausbildungsbereich sind, dass sich bisher keine *umfassende* Reform des gesamten Ausbildungssektors durchgesetzt hat und begonnene Reformen in Teilbereichen entweder aus finanziellen Gründen abgebrochen und/oder aus politisch motivierten Gründen verschleppt und gestoppt, mindestens aber so verzögert wurden und werden, dass ihre potentiellen, generellen Wirkungen stark reduziert werden.

Die Reform des gesamten Ausbildungsbereiches wird in der Bundesrepublik nicht durchgesetzt werden, solange die ausschliessliche Verfügung über den Regelausbildungsbereich bei den einzelnen Bundesländern liegt. Selbst in den Bundesländern ist es nicht gelungen, eine durchgängige Reform des Ausbildungsbereiches, und damit auch die partielle Reform der Lehrerausbildung, durchzusetzen. Durchgängig ist selbst eine partielle Reform erst dann, wenn sich institutionelle Massnahmen gesetzmäßig festgelegt niederschlagen, wenn sich darüber hinaus diese institutionellen Reformen in ausbildungs-organisatorischen Reformen der einzelnen Institutionen, die für die Ausbildung zuständig sind, wiederfinden und in curricular inhaltliche Reformmodelle in diesen Institutionen umgesetzt werden.

Partielle Reformen, Modelle also mit begrenzter Reichweite, sind im folgenden Gegenstand der Erörterungen.

2. Aspektierung von Reformmodellen zur Lehrerausbildung

Hans-Karl Beckmann umschreibt den begrifflichen Inhalt von Lehrerausbildung folgendermassen:

«Der Begriff ‹Lehrerausbildung› umfasst ein Programm: Er meint die Ausbildung der Lehrer aller Schularten und Schulstufen und eine berufsbezogene Ausbildung im Gegensatz zu einer allgemeinen Menschenbildung im Sinne der Lehrerbildung. Damit sollen in einem bereits begonnenen Prozess die geschichtlich bedingten, völlig unterschiedlichen Formen der Ausbildung der verschiedenen Lehrerarten unter Anerkennung spezifischer und Betonung der übergreifenden Aufgaben inhaltlich und institutionell überwunden werden» (Beckmann, 1974, 370).

Wichtig ist die sogenannte Verknüpfung inhaltlicher und institutioneller Massnahmen: In weitergehender Interpretation kann man eine institutionell-politische, eine inhaltlich-curriculare und eine verhaltensbezogen-soziale Dimension (vgl. Reichwein, Frech, 1971, 21 ff.) unterscheiden, in und an denen Reformen stattfinden. Diese Unterscheidung führt in Verbindung mit den oben genannten Reformbereichen zu folgender Aspektierung von Reformmodellen:

(1) *Institutionelle* Reformmodelle mit gesetzmässiger Absicherung durch politische Gremien oder auf der Grundlage von Rechtsverordnungen der zuständigen Ministerien.

(2) *Organisatorisch-curriculare* Reformmodelle. Mit diesen Reformmodellen sind Innovationen in und an der Binnenstruktur der Ausbildungsorganisationen gemeint. Sie beziehen sich ebenso auf Versuche mit der «Einphasigkeit» in der Lehrerausbildung und deren organisatorisch-curriculare Ausformulierung wie auf eine Organisation des gesamten Lehrerstudiums als «Projektstudium».

(3) *Curricular-inhaltliche* Reformmodelle beinhalten die konkreten Veränderungen in den Ausbildungsorganisationen. Sie sind – im Sinne eines weiteren Begriffsverständnisses von «Curriculum» und «Inhalt» – gleichermaßen auf inhaltliche Reformen einzelner Studiengänge, auf konkrete, didaktisch neue Ideen zur Durchführung einzelner Veranstaltungen und auf die Organisation der Beteiligung unterschiedlicher Wissenschaftlergruppen bei der Planung und Durchführung z. B. einer Orientierungseinheit für Anfangssemester eines Chemiefachlehrerstudiums gerichtet.

3. Reformmodelle der Lehrerausbildung

Der Ausgangspunkt und das Basisproblem aller Reformmodelle zur Lehrerausbildung lassen sich in den Begriffszusammenhang «Integration von Theorie und Praxis» fassen. Diese Integration von Theorie und Praxis erfährt unterschiedliche Auslegungen, gewinnt verschiedene Erscheinungsformen und

stellt sich je nach Einstellung der tragenden Subjekte der Reformen inhaltlich und methodisch anders dar.

Grundlegend im Kontext der Reformulierung des Problems der Integration von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung waren drei Dokumente: (1) Ein Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Ausbildung von Lehrern (*Deutscher Ausschuss*, 1965). (2) Eine Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zur Integrierten Lehrerausbildung, die Ergebnisse von drei Arbeitstagungen versammelt (*Bundesassistentenkonferenz* (BAK, 1970). (3) Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Lehrerausbildung im Strukturplan für das Bildungswesen (*Deutscher Bildungsrat*, 1970).

Drei zentrale Vorstellungen aus dem «Strukturplan» sollen im folgenden wiedergegeben werden. Sie sollen anzeigen, an welchen Punkten und in welche Richtung sich der Deutsche Bildungsrat eine Reform der Lehrerausbildung vorstellte.

(1) Vier *Grundarten von Lehrämtern* werden vorgeschlagen:

- (a) Lehrer im Elementarbereich (4. Lebensjahr bis zur Einschulung),
- (b) Lehrer im Primarbereich (1.–4. Schuljahr),
- (c) Lehrer in der Sekundarstufe I (5.–10. Schuljahr),
- (d) Lehrer in der Sekundarstufe II (11.–13. Schuljahr).

(2) Das *Gemeinsame* der Ausbildung zu allen Lehrämtern wird herausgehoben:

«Entsprechend den Anforderungen an den Lehrberuf müssen in der Ausbildung aller Lehrer Elemente – der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik – der praktischen Auswertung als Teile eines Ganzen integriert sein.» (*Deutscher Bildungsrat*, 1970, 221).

(3) Zur *Verbindung von Theorie und Praxis* der Lehrerausbildung wird gefordert:

«Bestandteile der Ausbildung für alle zukünftigen Lehrer sind die Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit während der Ausbildung und eigenen Unterrichtsversuche auf der Basis der jeweils gewonnenen Einsichten. Nur dadurch kann Theorie wirklich begriffen und Praxis kritisch verstanden und auf Verbesserungsmöglichkeiten hin überprüft werden... Praxis bedeutet nicht nur Hospitation und Unterrichtsversuch herkömmlicher Art. Vielmehr können praktische Erfahrungen auch in Verbindung mit psychologischen, soziologischen, politologischen und ähnlichen Übungen gewonnen werden.» (*Deutscher Bildungsrat*, 1970, 226).

In der 139. Plenarsitzung vom 18.–19. Oktober 1970 einigte sich die Kultusministerkonferenz auf drei Lehrämter mit Stufenbezug (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II), die Ausdruck in Ländergesetzen zu einer Reform der Lehrerausbildung finden sollten.

3.1. Institutionelle Reformmodelle: Das Beispiel Nordrhein-Westfalen

Die Stufenlehrerausbildung wurde in Nordrhein-Westfalen am 29. Oktober 1974 durch die Veröffentlichung des «Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)» im «Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen» (1062–1066) eingeführt.

In Nordrhein-Westfalen (NRW) gibt es nach § 4 des LABG vier *Lehrämter*: für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II sowie das Lehramt für Sonderpädagogik.

§ 2 und 3 des Gesetzes regeln die Zuständigkeit der verantwortlichen Institutionen für die Ausbildung. Die Ausbildung ist in *zwei Phasen* untergliedert. Danach ist

«das Studium für ein Lehramt an öffentlichen Schulen an wissenschaftlichen Hochschulen einschliesslich Gesamthochschulen»... durchzuführen. (§ 2, Absatz 1). «Der Vorbereitungsdienst für ein Lehramt an öffentlichen Schulen ist an Gesamtseminaren für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer und an den ihnen zugeordneten Schulen abzuleisten» (§ 3, Absatz 1).

Die *Regelstudienzeiten* sind unterschiedlich festgelegt: für die Lehrämter an der Primarstufe und der Sekundarstufe I insgesamt 6 Semester, für die beiden anderen Lehrämter insgesamt 8 Semester (§§ 5–9, LABG-NRW). Auch die vom Bildungsrat geforderten «*Gemeinsamkeiten*» für alle Lehrämter sind – ebenfalls im Sinne der Vorstellungen des Bildungsrates – differenziert geregelt worden. Allerdings taucht der Begriff «Fachdidaktik» im Gesetz nicht auf, man begnügt sich mit der nach Lehrämtern unterschiedlichen Festlegung der Anteile des «erziehungswissenschaftlichen Studiums» und des «Studiums der Unterrichtsfächer», bzw. «des Studiums einer beruflichen Fachrichtung» (§§ 11–14, LABG-NRW).

Die *Integration* von Theorie und Praxis in der Ausbildung, das Kernstück einer Reform der Lehrerausbildung, findet nur am Rande Erwähnung. Zum Vorbereitungsdienst (§ 3, LABG-NRW) wird in Absatz 2 gesagt: «Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die wissenschaftlich fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört selbständige Unterrichtstätigkeit.»

Das Gesetz wurde inzwischen einmal novelliert (18. März 1975); eine erneute Änderung wird vorbereitet. Beide Änderungen berühren die Darstellung hier nicht.

3.2. Einige Anmerkungen

Grundlegende Änderungen erfährt die Lehrerausbildung durch dieses Gesetz nicht. Es besticht dadurch, dass es sich vorzüglich in den Rahmen des bestehenden einfügt:

(1) Die *Lehrämter* der Primar- und Sekundarstufe I lassen sich unschwer den

Schulformen «Grund- und Hauptschule und Realschule» zuweisen. Dafür spricht auch die Regelstudienzeit von sechs Semestern. Das gleiche gilt für die übrigen Lehrämter und die Schulformen «Gymnasium» und «Sonderschule» bzw. berufliche Schulen und deren Regelstudiendauer.

(2) Die Ausbildung geschieht – wie auch vorher – in *zwei Phasen*, die unterschiedlichen Institutionen überantwortet sind.

(3) Neue *Lehr-/Lernformen* werden an keiner Stelle ausdrücklich hervorgehoben; das «*Gemeinsame*» – m. a. W. – Aspekte einer Integration von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und beruflicher Praxis als einer – wenn auch nur ansatzweisen Zusammenführung von Theorie und Praxis – wird durch die spezifizierte Angabe von Anteilen auch schon formal desintegriert.

3.3. Organisatorisch-curriculare Reformmodelle: Lehrerausbildung an den Universitäten Bremen und Osnabrück

Das Bremer Lehrerausbildungsgesetz von 1974 fixiert mit seinen Regelungen einen schon weit länger währenden Prozess von Reformbestrebungen für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen. Diese Festlegungen sind durchaus nicht alle im Sinne derer, die an dem Reformmodell zur Lehrerausbildung an der Universität gearbeitet haben – und noch arbeiten. Sie stehen in wichtigen Punkten sogar in äusserstem Gegensatz zu den ursprünglichen Vorstellungen; sie holen sie in anderen Punkten nur verbal ein, um sie dann konkret wieder zurückzunehmen.

Hier soll das ursprüngliche Konzept dargestellt werden (vgl. dazu ausführlich: b:e, 1971, 19–42; Berndt et. al., 1972; Drechsel, 1977).

3.3.1. Das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen

Die für die Bremer Reformkonzeption verantwortliche «Planungskommission Lehrerbildung (PKL)» trat Anfang 1970 zu ihrer konstituierenden Sitzung zusammen. Die Mitglieder der PKL waren vom Gründungssenat der Universität Bremen vorgeschlagen und ernannt, drei Vertreter der Pädagogischen Hochschule Bremen waren von Anfang an ständige Gäste der Kommission; stimmberechtigt in allen Fragen, die die Pädagogische Hochschule betrafen. Dies geschah in der Absicht, eine schrittweise Integration der beiden Ausbildungsorganisationen über eine gleichartige Ausbildung mit dem Fernziel der Errichtung einer Gesamthochschule herbeizuführen.

Am 25. Oktober 1970 gab die PKL eine «Diskussionsvorlage zur Studienreform an der Universität Bremen» heraus. Sie gliedert sich in fünf Teile: (1) Zur Begründung des Projektstudiums, (2) zur Bestimmung des Projektstudiums, (3) organisatorischer Aufbau der Universität, (4) der Studiengang in Projekten, (5) Prüfungsordnung. Der Titel ist offiziell: «Zum Projektstudium an der Universität Bremen». Daran wird deutlich, dass die Reichweite der

Vorlage nicht nur auf die Studiengänge der Lehrerausbildung begrenzt ist, sondern dass sie darüber hinaus für alle Studiengänge gilt.

(1) Das *Studium in Projekten* erfährt folgende zentrale Begründung:

«Die allgemeine Vorbereitung auf Berufstätigkeit lässt sich von keiner speziellen wissenschaftlichen Disziplin aus erreichen. Je stärker Schulen und Universitäten die Disposition zur mobilen Berufstätigkeit schaffen sollen, um so stärker gerät der traditionelle Fachunterricht ins Gedränge. Der Bezug auf Berufspraxis zwingt uns zur ständigen Überschreitung der Fachgrenzen...» (Berndt et. al., 1972, 184).

(2) Grundsätzlicher Bezugspunkt für ein Projektstudium ist die *Berufspraxis*: «Eine Neuorganisation des Studiums in Projekten hat prinzipiell die Aufgabe, das Studium der verschiedenen Fächer so zu organisieren, dass die Perspektive auf die jeweilige Berufspraxis nicht verlorengeht bzw. erworben werden kann. Diese Bestimmung gilt nicht nur für den Beruf des forschenden Wissenschaftlers, bei dem Fach- und Berufsorientierung verhältnismässig leicht zur Dekkung kommen können, wenn er die gesellschaftlichen Bedingungen seiner wissenschaftlichen Berufspraxis zu reflektieren lernt. – Anders sieht es aus bei denjenigen Wissenschaftlern, deren Tätigkeit in der unmittelbaren Produktion, im Bereich der Zirkulation und Distribution, bzw. in Verwaltung und Lehre angesiedelt ist. Hier sind die fächerübergreifenden Strukturen der Berufspraxis so weit ins Studium hineinzunehmen, dass die Universität ihren Absolventen eine wissenschaftliche Orientierung in ihren jeweiligen Tätigkeitsfeldern zu geben vermag.» (Berndt et. al., 1972, 184/185).

(3) Die allgemeinen *Kriterien*, denen Projekte genügen sollen, werden wie folgt ausgelegt:

«Die Fragestellungen der Projekte müssen bezogen sein auf die zukünftige Berufspraxis der Studenten. Dieser Bezug auf die zukünftige Berufspraxis gewährleistet, dass nicht isolierte Erkenntnisgegenstände von unbeteiligten Forschern untersucht werden, sondern das Subjekt der Erkenntnis in sich selbst in seiner sozialen Rolle mit zu erforschen versucht.

Die Projekte müssen problembezogen sein oder genauer: sie müssen von einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung ausgehen und sich vor diesem Kriterium legitimieren...

Die Projekte sollen fächerübergreifend und methodenpluralistisch angelegt sein. Von der jeweiligen, im universitären Diskussionsprozess als gesellschaftlich relevant legitimierten Fragestellung ausgehend, müssen alle diejenigen wissenschaftlichen Ansätze, Methoden und Ergebnisse herangezogen werden, die zur empirischen Beschreibung, begrifflichen Erfassung und praktischen Lösung des Problems tauglich sind...» (Berndt et. al., 1972, 185/186).

(4) Die gesamte *Organisationsstruktur* der Universität erfährt durch Projektstudium eine besondere Gliederung. Sie wird dadurch bewirkt, dass «...das Feld, in dem Projekte angesiedelt sein können, von zwei Gesichtspunkten her einzugrenzen (ist): dem der Berufspraxis und dem der fachwis-

senschaftlichen Methoden und Ergebnisse. Die Hochschulstruktur kann dieser doppelten Bestimmung der Projekte genügen durch eine Organisation nach Projektzentren und nach Fachbereichen.

	Fachbereich Literaturwiss.	Fachbereich Sprachwiss.	Fachbereich Soziologie und Politologie	Fachbereich Geschichte	Fachbereich Technik	Fachbereich Medizin	etc.
Projektzentrum Lehrerbildung			1	2			
Projektzentrum Verwaltung		2	3				
Projektzentrum Gesundheitswesen							
etc.							

Beispiele:

Projektthema 1: Geschichte der Technologie im Arbeitslehreunterricht der neunten Klasse;

Projektthema 2: Kommunikationsprobleme zwischen Verwaltung und Öffentlichkeit und

Projektthema 3: Geschichte des öffentlichen Erziehungswesens.

In diesem Schema repräsentieren die Fachbereiche die tradierten Systematiken und Wissenschaften, die Projektzentren hingegen die Berufsbezogenheit der Studiengänge. Beide kooperieren im Projekt, das vom Projektzentrum konzipiert und organisiert wird ...» (Berndt et. al., 1972, 187).

(5) Entsprechend den Vorschlägen des Wissenschaftsrates soll die Bremer Lehrerausbildung auf *Schulstufen* hin gerichtet sein. Außerdem sollen die Lehrer nur ein Fach unterrichten. Das Problem der Einphasigkeit der Lehrerausbildung findet keine Erwähnung.

Einphasige Lehrerausbildung bedeutet (formal gesehen), dass sich die Zuständigkeit der auszubildenden Organisation vom ersten Semester (Orientierungsphase, Orientierungseinheit o. a.) bis zum Abschluss des Praktikums (klinisches Jahr, Praxissemester o. a.) erstreckt. Dies steht im Gegensatz zu gängigen Regelungen (s. z.B. die Bestimmungen im LABG-NRW), in denen zweiphasige Ausbildungsordnungen vorherrschen: Studium in Zuständigkeit der Universitäten und Hochschulen; 1. Lehramtsprüfung, Referendarzeit (zumeist 24 Monate), dabei Betreuung und Aufsicht durch Ausbildungseminare (Landesinstitute, o. a.), danach 2. Lehramtsprüfung.

(6) Der Studiengang in Projekten soll nach den Vorstellungen der PKL vier Phasen durchlaufen:

(1) *Orientierungsphase*, in der «... Grundkenntnisse über die gesellschaftliche Funktion des Erziehungswesens und die Soziologie der Schule ...» (Berndt et. al., 1972, 188) erarbeitet werden sollen. (2) In der *fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Phase* «... soll die Erarbeitung der jeweils gewählten Fachwissenschaft geschehen...» (Berndt et. al., 1972, 188). (3) In einem theoretisch orientierten *sozialwissenschaftlichen Abschlussprojekt* sollen die gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse unter dem Aspekt systematisiert werden, die Berufsproblematik in den gesellschaftlichen Zusammenhang einordnen zu können (vgl. Berndt et. al., 1972, 189). (4) Abgeschlossen wird die Ausbildung durch ein *Aufbaustudium in der vierten Studienphase*, in der in fachbezogenen oder sozialwissenschaftlich orientierten Projekten intensiv geforscht oder auch gelernt werden soll.

Dieser Rahmen für die Lehrerausbildung wird durch unterschiedliche *Studiengangsplanungen einzelner fachlicher Bereiche konkretisiert* (Kommunikation/Ästhetik; Arbeitslehre und Politik; Sozialpädagogik, vgl. Berndt et. al., 1972). In diesen Studiengangsplanungen werden u. a. auch detaillierte inhaltliche Vorgaben gemacht, die mit unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen in den einzelnen Projekten erarbeitet werden sollen (vgl. Curriculumelemente des Studienganges Arbeitslehre/Politik für die Sekundarstufe I – Lehrer, Berndt et. al., 1972, 150/151):

Dokument D

Curriculumelemente des Studiengangs Arbeitslehre/Politik für die Lehrer der Sekundarstufe I

Inhaltl. Ebenen \ Dimensionen	I Technik	II Ökonomie	III Politik	IV Geschichte
1. Lehrarbeit	Veränderungen der Qualifikationsstruktur	Theoretische Grund der Pol. Ökonomie – Wert der Arbeitskraft – Einkommen – Berufsstruktur – Lohnstufen	Gewerkschaftliche Organisation – Tarif- und Arbeitsvertrag – Arbeitsrecht – Konzertierte Aktion	Entstehungsbedingungen von Lohnarbeiter – Gesch. d. Arbeiterbewegung – Gesch. d. Parteien
2. Wachstumsbedingungen im «Kapitalismus» und «Sozialismus»	Änderungen der Technolog.- und Produktionsstruktur der Gesamtgesellschaft – Produktivitätssteigerungen – Energiesysteme	Formen d. Kapitalkonzentration (Unternehmensformen) – Währungssystem – Außenwirtschaft – Krisen u. Wachstum	Wirtschaftspolitik – Interventionismus	Entstehung des Staates, Herrschaftsformen z. B.: – Faschismus – Parlamentarismus – Sozialismus
3. Arbeitsorganisation	Technologie d. Arbeitsorganisation – Regelsysteme – Computer – Meßwertentitätigkeit – Reparatur	Betriebswirtschaftl. Formen der Arbeitsorg. – Entscheidung, Planung – Organisation – Betriebsstruktur	Mitbestimmung, «Demokratisierung», Sozialisierung	Geschichte der Arbeitsteilung Bürokratisierung
4. Materieller (stofflicher) Bereich der Produktion	Technologie d. Produktion – Mechanisierung – Automation – Maschinen systeme – Veränderungen im tertiären Sektor	Ökonomische Bedeutung technischer Umstellungen	Arbeitsteilung im internationalen Maßstab – Nationale Produktionsstruktur – Wirtschaftsgeographie	Geschichte der Wissenschaften und der technischen Entwicklung
5. Bedingungen zur Erhaltung der Arbeitskraft	Entwicklung technischer Prozesse im «Nichtarbeitssektor» – Verkehrs- systeme – Wohn-, Bauformen – Fertigungsverfahren im Privathaushalt	Lebensbedingungen und Sozialstruktur der Gesellschaften Ökonomie der privaten Haushalte	Systeme und Struktur von Bildung und Ausbildung	Funktionen des Staates – Leistungsverwaltung

Die Darstellung soll damit abgeschlossen werden. Sie ist so ausführlich, da es sich rückblickend erwiesen hat, dass die Konzeption der Reform der Lehrerausbildung an der Universität Bremen nicht nur von hoher politischer Brisanz in ihrem eigenen Einzugsbereich war (vgl. z.B. Berndt, in b:e, 9, 1971, 19–23), sondern weit darüber hinaus bei verschiedenen anderen Reformkonzeptionen auch als *Initialzündung* – und weiterhin, als inhaltlich und methodisch verwertbare Vorlage – gewirkt hat.

3.3.2. Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück

Im März 1972 wurden die Entwürfe zur Lehrerausbildungsstruktur/Projektplanung an der Universität Osnabrück vorgelegt. Die Entwürfe waren darauf gerichtet

«...nicht nur formale Ablaufmodelle für die Lehrerausbildung, sondern vor allem auch inhaltliche Konzepte für die Planung von Studiengängen anzubieten.» (Bürmann, Goos, Hartung, Sander, 1976, 11).

Im September 1973 beschloss der Gründungsausschuss der Universität das Organisationsmodell für die einphasige Lehrerausbildung und ein Grobcurriculum für die Studiengänge. Die wichtigsten Punkte dieses Organisationsmodells sind:

(1) Die Ausbildung erfolgt einphasig. Damit wird die, s.o., «Integration von Theorie und Praxis» versucht zu erreichen.

(2) Die Ausbildung erfolgt nach Schulstufen (s. *Bildungsrat*) und einheitlich für Schularten. Eine Differenzierung nach Schwerpunkten erfolgt in späten Ausbildungsphasen.

(3) Der Praxisbezug wird in zweifachem Sinn aufgefasst: Einmal geht es um die Vermittlung von Aspekten aus dem originären beruflichen Praxisfeld des Lehrers, zum zweiten um die Vermittlung von Kenntnissen aus den zukünftigen Berufspraxisbereichen der Schüler.

(4) Die Analyse und Revision des Curriculum und der Berufspraxis des Lehrers soll die Integration der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen, der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Anteile des Studiums herbeiführen.

(5) Das Studium ist in drei Phasen gegliedert: (1) In der Eingangs- und Orientierungsphase soll in das fachwissenschaftliche Studium eingeführt werden (a) und (b) die curricularen Elemente des Studiums auf die sie bedingenden gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und die daraus resultierenden Situationen der universitären Ausbildung hin analysiert und kritisiert werden (1.–3. Semester).

In der Rekonstruktionsphase, die das 4.–7. Semester umfasst, sollen fachwissenschaftliche Kenntnisse einschließlich ihrer sozialen Genese rezipiert werden (2).

Das 8.–10. Semester (Evaluationsphase (3)) soll der Entwicklung neuer – und/oder der Modifikation von Curriculumteile(n) dienen. Zudem sollen sie im Unterricht erprobt werden.

Das Reformmodell der Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück konnte deshalb so summarisch dargestellt werden, weil es, abgesehen von dem zusätzlichen Merkmal der Einphasigkeit, starke Ähnlichkeit mit dem Bremer Modell hat.

Für beide Modelle gilt:

(1) Die Forderung des Bildungsrates nach der Stufenbezogenheit der Lehrerausbildung wird aufgenommen.

(2) Die Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und gesellschafts- bzw. erziehungswissenschaftlichen Anteile wird angestrebt.

(3) Eine bestimmte Ausformulierung der «Theorie-Praxis-Integration» als Berufspraxisbezug in der Lehrerausbildung hat sich in beiden Modellen herausgebildet.

(4) Das Studium wird in Phasen differenziert. Dabei werden die Phasen in den Modellen zwar unterschiedlich benannt, ihnen jedoch in etwa gleichartige Aufgaben zugewiesen.

Das Studium wird allerdings im Modell der Universität Osnabrück stärker auf die eigene Situation in der Ausbildung zum Lehrer, auf das eigene Curriculum als Arbeitsbereich und die Curriculumelemente des Schulunterrichts bezogen.

3.4. Curricular-inhaltliche Reformmodelle: Das Beispiel Orientierungseinheit für Studienanfänger der Naturwissenschaften in Chemie an der Universität Hamburg

Reformmodelle zur Lehrerausbildung lassen sich in den weitaus meisten Fällen in diesem Bereich finden. Diese Modelle werden im Anfangsstadium unabhängig von formellen Prüfungsordnungen u.a. Regelungen eingeführt. Sie berühren nur selten ausbildungsexterne, gesetz- und verordnungspflichtige Regelungen. Die tradierte Organisationsstruktur der Ausbildung wird nur mäßig berührt. Solche Reformen können daher in traditionell arbeitenden Institutionen relativ unproblematisch eingeführt werden. Der finanzielle und personelle Mittelaufwand ist gering und die in vielen Fällen zu Zeiten einer allgemeinen Reform euphorie gestarteten Projekte können zu eben diesen Zeiten auch an traditionell orientierten Fachbereichen existieren, da sie einen Mantel an Legitimation bieten, die tradierten Ausbildungsformen und Inhalte darunter weiter zu pflegen.

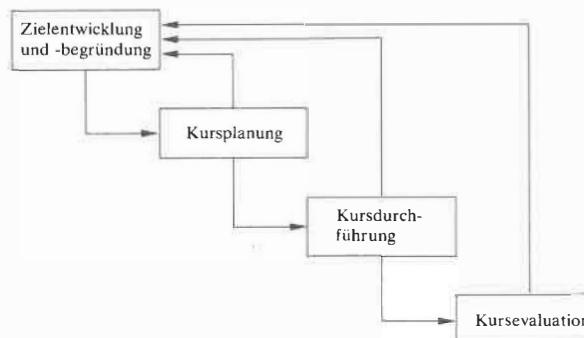
Eines dieser Modelle an einer traditionellen Universität ist die «Orientierungseinheit Chemie» an der Universität Hamburg (vgl. zu vielen anderen Beispielen die Zusammenstellung und Dokumentation von Projekten aus (zumeist) diesen Bereichen: Schmithals, Cornwall, 1977).

Für die Planung, Entwicklung und Durchführung der Orientierungseinheit Chemie an der Universität Hamburg zeichnete eine Arbeitsgemeinschaft, die sich aus etwa 15 wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fachbereiche Chemie und Physik sowie zwei Mitarbeitern des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) zusammensetzte. Nach Vorarbeiten seit dem Wintersemester 1971/1972 wurde zu Beginn des Sommersemesters 1972 die Entscheidung getroffen, eine Orientierungseinheit für Erstsemester zu entwickeln.

«Nicht zuletzt waren für die Wahl des Projekts die Erfahrungen der im Grundstudium lehrenden Assistenten und Dozenten ausschlaggebend, wonach es vordringlich schien, gleich zu Beginn des Studiums mit einer Orientierung über Fragen des Studiums, Probleme des Faches und der zukünftigen Berufspraxis

einsetzen und dadurch evtl. motivierend und verhaltensändernd auf die Studenten einzuwirken» (*Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, 3).

(1) Die *Planung der Einheit* orientierte sich an einem formalen Verlaufsschema für die hochschuldidaktische Kursentwicklung:



Grundlegendes Prinzip der Planung sollte sein, dass jede vorangegangene Phase als Voraussetzung in die folgende eingeht und so von dieser revidiert und modifiziert wird.

(2) Im Kontext der *Zielentwicklung und Begründung* der Orientierungseinheit wurden folgende Merkmale als Ausgangsbedingungen festgestellt:

(a) Die Dispositionen des Studierenden:

- das typische sozialisationsgeprägte Studienverhalten der Erstimmatrikulierten ist gekennzeichnet durch rezeptives Lernverhalten und überwiegende Sekundärmotivationen
- die spezifischen Studienwahlmotive naturwissenschaftlicher Studenten sind durch ein schulisch vermitteltes Bild der Naturwissenschaften bestimmt, das vorwiegend auf experimentelle Forschung ausgerichtet ist ...

(b) Die institutionellen Faktoren:

- die Ausbildung stellt vordergründig auf die kognitiven Leistungen der Studenten ab, auf die Vermittlung empirisch-analytischer Fertigkeiten...
- in den meisten Fällen werden von institutioneller Seite nur allgemeinste Leitideen (z.B. in Prüfungsordnungen, Studienordnungen) oder stofforientierte Lernziele angeboten...
- die im tatsächlichen Lernprozess wirksamen Beeinflussungen setzen sich stattdessen unterhalb der allgemeinen Formulierungen und des Stoffangebots und vor allem unbemerkt von den Studenten durch...» (*Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, 15/16).

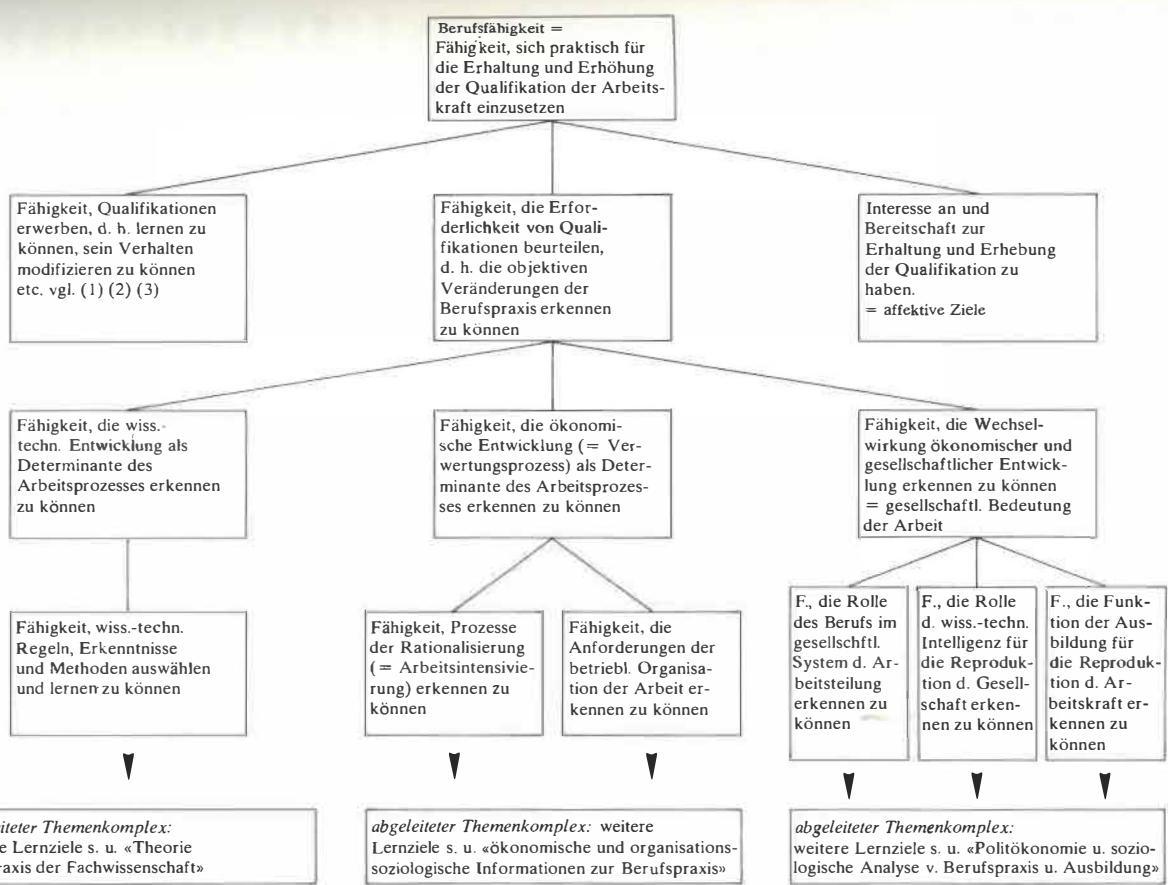
Auf der Grundlage dieser Bedingungen sind die *Leitideen* für die Orientierungseinheit formuliert:

«*Leitideen für die Orientierungseinheit*:

- (a) Der Student muss aufgeklärt werden über sein sozialisationsbedingtes Verhalten und die Motive seiner Studienfachwahl und seines Handelns, und er soll auf dem Wege einer *Orientierung* über die bewusstseins- und verhaltensprägende Wirkung der familiären und schulischen Erziehung und der universitären Ausbildung sein Verhalten und bereits getroffene Entscheidungen revidieren können.
- (b) Der Student muss informiert werden über die verschiedenen Dimensionen des Lernprozesses (z. B. kognitive-affektive), über die internen Lernziele und die Tatsache der institutionellen, nichtintendierten Beeinflussungen, und er soll auf diesem Wege eine *Orientierung* für die selbständige Auswahl von Lernzielen und Studieninhalten, für die Planung und Kontrolle seines eigenen Lernprozesses gewinnen können.
- (c) Der Student muss die Aspekte sozialen Verhaltens in Gruppen kennen, und er soll auf dem Wege einer *Orientierung* über gruppendifferentielle Prozesse und Methoden zur Beobachtung eigenen und fremden Verhaltens einen kooperativen Arbeitsstil und den Willen zu solidarischem Verhalten entwickeln können.
- (d) Dem Studenten muss die Möglichkeit einer *Orientierung* angeboten werden über die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit, die Rolle seines zukünftigen Berufes im sozialen System der Arbeitsteilung, über die betriebliche Organisation der Arbeit und die Funktion der wissenschaftlich-technischen Intelligenz im kapitalistischen Gesellschaftssystem, und er soll auf diesem Weg sich ein Wissen über notwendige Berufsqualifikationen erarbeiten können und motiviert werden, seine diesbezüglichen Interessen praktisch zu vertreten.
- (e) Der Student muss ansatzweise in Fragestellungen und Gegenstandsbereiche, Theorien und Methoden verschiedener Wissenschaften eingeführt werden und den spezifischen Charakter und den Geltungsbereich naturwissenschaftlicher Aussagen erkennen lernen, und er soll auf dem Wege einer *Orientierung* über Fragen der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie motiviert werden, naturwissenschaftliche Arbeit in größeren (z. B. gesellschaftlichen, interdisziplinären) Zusammenhängen zu reflektieren.
- (f) Der Student muss nicht nur bekannt gemacht werden mit der Systematik des Faches, sondern auch mit den praktischen Arbeitsformen und der aktuellen Forschung dieser Disziplin, und er soll auf dem Wege einer *Orientierung* über Theorie und Praxis des Faches motiviert werden, sich mit selbstgewählten Fragestellungen intensiv zu beschäftigen.
- (g) Der Student muss um den gesellschaftlichen und politischen Kontext seines Studiums wissen,

und er soll auf dem Wege einer *Orientierung* über bildungspolitische Institutionen und Tendenzen und über Organe und Funktion der akademischen Selbstverwaltung motiviert werden, seine Interessen politisch zu vertreten und sich insbesondere in der studentischen Selbstverwaltung zu engagieren» (*Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, 21/22).

(3) Die *berufliche Qualifikation* ist in diesem Reformmodell oberstes Ziel. Sie wird in ihrem Verhältnis zu den anderen Leitideen in Beziehung gesetzt:



- (1) Fähigkeit, durch die Erkenntnis der eigenen Sozialisation sein Verhalten modifizieren zu können
- (2) Fähigkeit, rational lernen zu können
- (3) Fähigkeit, sich in Gruppenarbeitsprozessen angemessen verhalten zu können

(4) Aus diesen differenzierten Beziehungen, die Aspekte von Berufsfähigkeit erzeugen sollen, werden die konkreten *thematischen Felder* der Orientierungseinheit gewonnen. Dazu gehören Felder wie:

«Berufsqualifikation, wissenschaftstheoretische Qualifikation, fachwissenschaftliche Qualifikation, Sozialisation und Verhalten, das Lernen des Lernens, Gruppendynamik, Funktion der akademischen Selbstverwaltung» (*Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, 27).

Die thematischen Felder werden zu einem Themenkomplex (Gruppendynamik, Sozialisation und Verhalten) und zu sieben konkreten Lernsituationen zusammengefasst (Lernsituation «Berufsqualifikation/Berufspraxis»; Wissenschaftstheorie und fachwissenschaftliche Qualifikation; Lernsituation «Schwarze Löcher»; Lernsituation «Angewandte Wissenschaft»; Lernsituation «Diplomarbeit Chemie»; Lernsituation «Historisches Beispiel»; Lernsituation «Funktion Akademischer Selbstverwaltung») (vgl. *Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974).

(5) Die *Lernsituationen* werden der zur Verfügung stehenden Zeit angepasst und mit unterschiedlichen konkreten Vermittlungsmethoden (Gruppenarbeit, Kurse, Exkursion, u. a.) und mit Hilfe von Tutoren in den Durchführungsprozess der Orientierungseinheit eingebracht.

(6) Eine *Evaluation* der Einheit wurde, dem Planungsprozess gemäss, unterschiedlich durchgeführt:

- «– zu Beginn wurden die Ausgangsbedingungen durch Interviews erhoben
- in einzelnen Lernsituationen wurden Fragebögen ausgegeben, die sich auf die jeweiligen Lernziele bezogen
- in einigen Lernsituationen wurden Kritiksitzungen veranstaltet, die auf Band protokolliert wurden
- ein Fragebogen, der sich speziell auf gruppendynamische Probleme bezog, wurde während der Orientierungseinheit eingesetzt
- am Schluss der Orientierungseinheit wurde ein Fragebogen ausgegeben, der Diskrepanzen und Veränderungen in den Einstellungen der Studenten im Vergleich zur Eingangsuntersuchung erheben sollte; durch ihn sollte auch die Gesamteinschätzung des Experiments durch die Teilnehmer ermittelt werden.
- in einer letzten Planungssitzung sollte eine Kritik der Orientierungseinheit geleistet werden, die ebenfalls auf Band aufgenommen wurde» (*Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, 183).

4. Probleme, Konsequenzen, Tendenzen

Nähme man diese «glatten», gleichsam gereinigten, auf die Darstellung reduzierten Reformmodelle in der Lehrerausbildung für sich, so könnte man im Rückblick meinen, es gäbe gar keine Probleme: Die Modelle sind im ersten Hinblick so in den Kontext auch der offiziösen Vorschläge (vgl. *Bildungsrat*) und gesetzlichen Regelungen (die meisten Lehrerausbildungsgesetze der Bundesländer entstanden 1974 und beinhalteten in etwa gleiche Regelungen wie das von Nordrhein-Westfalen) eingebunden, dass gar keine gravierenden Schwierigkeiten entstehen könnten.

Daraufhin könnte man meinen, dass die hier zustimmend zitierte Äusserung des OECD-Ausschusses über die nicht-stattgefundene Reform des Ausbildungssektors allgemein (und speziell der Lehrerausbildung) eine Wirklichkeit beschreibt, die so nicht gegeben ist. Denn, so könnte man meinen, die Reformen in der Lehrerausbildung an der Universität Bremen z. B. sind demgegenüber inhaltlich und strukturell sehr weitgehend.

Beides stimmt in gewisser Weise: Die weitaus meisten Reformmodelle, Gesetze, Konzeptionen und Vorschläge resultieren in ihrer historischen Entwicklung aus den Jahren um 1970. Zwei Voraussetzungen und ihre Folgen waren gegeben. Einmal bestand zu jener Zeit ein relativ grosses ökonomisches Potential, welches auch in den Ausbildungsbereich floss. Dies vordringlich aus dem Grund, als sich die Gegebenheiten in inhaltlicher, organisatorischer und allgemein struktureller Hinsicht in den Ausbildungsorganisationen in der Bundesrepublik objektiv überlebt hatten. Das wäre allein kein Grund gewesen, sie zu ändern; dazu ist weiter oben einiges gesagt (vgl. S. 199ff.). Hinzukam jedoch, dass sich durch die Ereignisse der Jahre um 1964-69 in den Universitäten und anderen Ausbildungsorganisationen ein kritisches Potential unter den Organisationsangehörigen (Studenten, Assistenten und z. T. auch Hochschullehrern) angesammelt hatte, das Druck in Richtung Reformen ausübte. Alles zusammen: objektive Verhältnisse, Druck von Reformern und nicht zuletzt die anwachsenden Studentenzahlen in allen Bereichen bewirkten zusammen «Reformbereitschaft» bei Legislative und Administration. Allerdings – und hier stimmt die Aussage wieder – nur sehr begrenzt und äusserlich. Darauf deuten die konkreten Formulierungen und erst recht die realen Schwierigkeiten *praxiswirksamer*, was heisst: *schulbeeinflussender* Durchführungsprozesse von Reformen hin. Außerdem wandelten sich die Verhältnisse sehr bald. Das «freie» ökonomische Potential für den Ausbildungssektor schmolz in den nach 1973 folgenden Rezessionsjahren dahin, der Druck der sich einrichtenden, nachmals höchst kritischen Reformer liess nach; einhergehend mit einer zunehmend durch weitgehend inhaltsleere Leistungsideologien geprägten Studentengeneration, die in die Ausbildungsorganisationen nachrückte. Dies mag etwas überzeichnet sein und (hoffentlich) nur den Stand eines Prozesses charakterisieren.

Zur Situation im Bereich der Lehrerausbildung kommt darüber hinaus auf allgemeiner Ebene noch der negative Aspekt eines Überhangs an ausgebildeten Lehrern im Bezug zu freien Stellen hinzu: Lehrerarbeitslosigkeit, fehlende Ausbildungsplätze, Kurzarbeit nach Ende der Ausbildung – und Leistungsdruck während des Studiums und vorher sind die Folge. Das geht einher mit zunehmenden Tendenzen in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, ihre Einflussbereiche bis in die Ausbildungsorganisationen auszudehnen und der Tendenz, mehr restriktive, kostenfreie denn reformerische, anfänglich eher kostenintensive Aktivitäten zu fördern. – Wenn überhaupt gefördert wird: zu meist werden die Zustände so belassen, wie sie sind. Zudem wird das Argument fehlender finanzieller Mittel weitgehend dazu benutzt, politisch missliebige inhaltliche Reformen zu beenden und/oder gar nicht erst zu starten. Das lässt sich tendenziell an den «Schicksalen» der wenigen hier herangezogenen Beispiele nachzeichnen.

4.1. Lehrerausbildungsgesetz NRW – und Umfeld

Die Lehrerausbildungsgesetze der Bundesländer der Jahre um 1974, die alle mehr oder weniger auf der Grundlage der vom *Bildungsrat* 1970 gemachten Vorschläge konzipiert wurden, enthielten implizit die Tendenz, die Gesamtschule (Stufenlehrer; vgl. b:e, 7, 1977, 6/7) als Regelschule mindestens nicht auszuschliessen.

Demgegenüber lassen sich zur Zeit zwei Strategien erkennen, diese Möglichkeit nicht wirksam werden zu lassen. Eine erste geht über finanzielle Regelungen vor. Das auf Bundesebene zu beschliessende Gesetz über die Besoldungs erhöhung der Beamten, welches die der Lehrer einschliesst, regelt u. a. die Eingruppierung der Stufenlehrer (vgl. b:e, 7, 1977: Streiken für die Gesamtschule, 6). Unabhängig davon, dass die Eingruppierung aus der Sicht der traditionell ausgebildeten Lehrer für Gymnasien und Realschulen eine finanzielle Verschlechterung bedeutet, hat es darüber hinaus den Effekt, dass die Regelung die Standesunterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrertypen verstiftigt und auf diese Weise vermittelt die bestehenden Schulformen aufrechterhält.

Eine zweite Strategie operiert direkt: Am 29. Juni 1977 wurde in dritter und letzter Lesung ein neues Lehrerausbildungsgesetz in Bayern verabschiedet. Der Ausgangspunkt der Änderung lässt sich in einer drastischen Bemerkung des kulturpolitischen Sprechers der regierungsbildenden Partei in Bayern markieren: «Der Stufenlehrer wurde uns untergejubelt».

Unabhängig von anderen restriktiven Änderungen, heisst es nun wieder (Artikel 2): «Lehrämter sind: (1) Das Lehramt an Grundschulen, (2) das Lehramt an Hauptschulen, (3) das Lehramt an Realschulen, (4) das Lehramt an Gymnasien, (5) das Lehramt an beruflichen Schulen, (6) das Lehramt an Sonder-

schulen». Mit Inkrafttreten des Gesetzes am 1. Oktober 1978 gibt es also in Bayern den Stufenlehrer nicht mehr – und damit über diese Regelung kaum eine Chance, die tradierten Schulformen zu verändern (vgl. dazu: päd.: extra, 8, 1977: Abschied vom Stufenlehrer, 9).

Gegen die oben genannten Regelungen des § 77 des Bundesbesoldungsgesetzes und die damit verbundenen Implikationen gibt es aus einigen Bundesländern offiziellen – und durch die «Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft» (GEW) – heftigen Widerstand. Unter den Aspekten der ökonomischen Situation in der Bundesrepublik heute und den kaum nachlassenden Andrang auf Studienplätze im Bereich der Lehrerausbildung ist allerdings nach dessen Dauer zu fragen.

4.2. Lehrerausbildung in Bremen und Osnabrück

4.2.1. Bremen

Die Probleme schon in der Planung der Bremer Reformvorstellungen zur Lehrerausbildung sind unter dem bezeichnenden Titel «Behindert und diffamiert – Der Kampf um das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen» (b:e, 9, 1971, 19–23) umfangreich beschrieben worden. Dennoch zeigen viele Passagen in dem Bremischen Lehrerausbildungsgesetz – so z. B. die Paragraphen 3 und 4 zur problemorientierten fächerübergreifenden Ausbildung der Lehrer und zum Projektstudium, dass sich einige der Reformvorstellungen in gesetzlichen Formulierungen niedergeschlagen haben. In dem Erfahrungsbericht von *Drechsel* (1977) wird allerdings detailliert nachgewiesen, dass

«... das Bremische Lehrerausbildungsgesetz (BLAG) auf der einen Seite wissenschaftlich und organisatorisch fortschrittliche Elemente einer progressiven Lehrerausbildungskonzeption ... – zwar übernimmt, sie aber auf der anderen Seite ihrer politischen Brisanz beraubt...» (*Drechsel*, 1977, 9).

Er zeigt in seinem Bericht an vielen konkreten Stellen auf, wie inhaltliche und organisatorische Restriktionen über verschiedene Gremien, die die Integration von Theorie und Praxis ermöglichen sollten, eingeführt werden. Die Folge daraus ist Resignation bei allen Beteiligten, vor allem der Lehrenden an der Universität. Sie findet z. B. Ausdruck darin, dass postuliert wird, die «Begrenztheit der Praxiserfahrung bezüglich ihres Erkenntniswertes richtig einzuschätzen und entsprechend aufzuheben bzw. zu erweitern ist Sache der im Projektvermittelten Theorie, die ihren Ort aber organisatorisch festgelegt bereits in der Projektplanung erhalten muss...» (*Krüger*, 1977, 29).

Das pointierte Eintreten für Theorie beinhaltet tendenziell Abrücken von Praxis. Das Abrücken wird auf die Dauer in ein Interesse der Hochschullehrer nur an der Ausbildung unter der Verantwortung der Universität übergehen

und damit in ein allmähliches Abgleiten in herkömmliche Ausbildungsformen in der Lehrerausbildung.

Es muss gefragt werden, ob Selbstkritik und Handlungsperspektive nicht auch eine andere Richtung annehmen könnten. Nämlich die, ob nicht zuviel auf einmal gewollt wurde; ob nicht Reformen inhaltlich und organisatorisch zu weit gefasst waren, – zu weitgehend im Bewusstsein derer, die beteiligt waren und sind: Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und z. T. Mitglieder der Universität als unmittelbar betroffene Beteiligte.

4.2.2. Osnabrück

Die Lehrerausbildung an der Universität Bremen erfährt in Hinblick auf die ursprüngliche Konzeption Abstriche, wird aber fortgeführt. Am 9. September 1976 wurde von dem niedersächsischen Kultusminister die Einstellung der einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück mit Wirkung zum Wintersemester 1977/1978 verkündet. Die einphasige Lehrerausbildung soll durch zweiphasige Studiengänge ersetzt werden. Damit gibt es das Reformmodell «einphasige Lehrerausbildung» nur noch an der Universität Oldenburg (vgl. dazu: *Fudickar, Höhn, Jaeckel, 1975; Fichten, Jaeckel, Stinshoff, 1977*, die allerdings ebenfalls über Schwierigkeiten berichten).

4.3. Orientierungseinheit an der Universität Hamburg

Die «Orientierungseinheit für Chemie» ist seit ihrem ersten Durchgang bis heute unablässig durchgeführt worden. Sie wird inhaltlich und organisatorisch den jeweils bestehenden Situationen angepasst und ist inzwischen als fester Studienbestandteil in die Studienordnung für das Fach Chemie eingegangen. Das gleiche gilt für eine «Orientierungseinheit Physik». Darüber hinaus werden in den Fächern Biologie, Medien und Wirtschaftswissenschaften ähnliche Orientierungseinheiten entwickelt und durchgeführt.

Gemäss Auskunft eines an der ersten Orientierungseinheit Beteiligten ist der Gang der Institutionalisierung solcher Orientierungseinheiten in den verschiedenen Fachbereichen zumeist wie folgt:

- (1) In einem ersten Schritt nehmen die Fachschaften bzw. andere Studierende in den Fachbereichen ohne Orientierungseinheiten diese wahr und werden in den eigenen Fachbereichen initiativ.
- (2) Einzelne Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter und/oder Assistenten werden aufmerksam und beteiligen sich bei Interesse an den Planungen.
- (3) Die entwickelten Einheiten werden in die Studienprogramme der Fachbereiche aufgenommen und finden z. T. auch Aufnahme in die Studienordnun-

gen der Fächer, für die die Universität, d. h. die Fächer und Fachbereiche, verantwortlich zeichnen.

Dieser Gang ist idealtypisch nachgezeichnet. In der Realität treten erhebliche Schwierigkeiten auf und brechen Konflikte aus (vgl. *Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg*, 1974, an vielen Orten; sowie im Kontext der Entwicklung und Durchführung von «Praxisbezogenen Einführungsveranstaltungen» für alle Lehramtskandidaten im erziehungswissenschaftlichen Studiengang an der Universität Hamburg die Analyse und Dokumentation von *Bürmann*, 1976, bes. 148 ff.).

Dennoch schienen diese Reformmodelle der kleinen Schritte ein gangbarer und auf die Dauer erfolgversprechender Weg für den Beginn einer umfassenden Reform der Lehrerausbildung zu sein.

Die letzte Aussage leitet über zu einigen abschliessenden generellen Überlegungen, die sich aus den detaillierten Darstellungen ergeben. Sie beziehen sich aufeinander und erbringen insgesamt eine Unterstützung allgemeiner Aussagen aus Analysen von Innovationsverläufen in sozialen Organisationen (vgl. z.B. *Aregger*, 1976):

- (1) Weitreichende Innovationen in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht haben die Chance eines Anfangs in Zeiten eines allgemeinen «Reformüberschusses», der sich strukturell auf das gesamte gesellschaftliche System beziehen muss. Dieser Reformüberschuss muss von einem ökonomischen Überschuss getragen werden.
- (2) Diese Art von Innovationen kommen nach ersten Anfangserfolgen im zeitlich weitergehenden Verlauf in Schwierigkeiten. Das – hier die Annahme – aufgrund unterschiedlicher Faktoren. Dazu gehören u. a.:
 - a) *Obwohl dies oft als Grund genannt wird, nicht primär wegen fehlender finanzieller Ressourcen.* Das Argument «nicht vorhandene Mittel» wird zumeist vorgeschoben, wenn Reformen politisch missliebig werden.
 - b) Weil diese Innovationen weitreichend sind, brauchen sie auch einen längerdaernden *zeitlichen Rahmen*. Dieser Zeitrahmen wirkt sich auf der Seite der die Reform tragenden Personen z. T. lähmend aus, was dann so weit gehen kann, dass das Feld verlassen wird.
Auf der Seite der Reformgegner wirkt sich die Zeitdauer dahingehend aus, dass anfängliche Neutralität in individuellen Widerstand, letztlich bis hin zu organisiertem Widerstand übergehen kann.
 - c) Weitreichende Reformen im oben genannten Sinne stoßen über kurz oder lang auf *strukturelle Grenzen*. Wie weiter oben aufgeführt, sind sie zwar weitreichend innerhalb der Ausbildungsorganisation, die ihr Feld ist; sie bleiben dennoch im Hinblick auf den gesamten Ausbildungssektor partiell. Daraus resultieren notwendig Passungsschwierigkeiten. Das gilt ebenso innerhalb einzelner Bundesländer wie verstärkt zwischen ihnen. Zuweilen

tritt sogar die Situation auf, dass total unterschiedliche Reformmodelle an gleichen Ausbildungsorganisationen eingeführt werden, bzw. auseinanderlaufende Reformen in unterschiedlichen Organisationen durchgeführt werden, die aber strukturell unmittelbar aufeinander bezogen sind.

Die Aufzählung bleibt hier unvollständig. Es zeigt sich, dass eine weitergehende Analyse an (1) strukturell-gesellschaftlichen, (2) organisatorisch-inhaltlichen und (3) personengebundenen-motivationalen Faktorenkomplexen anzusetzen hätte, die zudem noch in ihren jeweiligen Bezügen zu untersuchen wären. Aus den Ergebnissen der Analyse reformhemmender bzw. reformtragender Elemente wären Strategien für das jeweilige Vorgehen zu ermitteln (vgl. z.B. *Lenzen, Meyer, 1975*).

Bezogen auf die Darstellung von Reformmodellen in diesem Beitrag lässt sich jedoch unmittelbar eine Konsequenz ableiten: Reformmodelle geringerer Reichweite und mit eingeschränktem innovativen Anspruch haben, auch im zeitlichen Verlauf, bessere Chancen der Annahme bei beteiligten Betroffenen und im strukturellen und organisatorischen Kontext. Allerdings gilt auch für sie, dass sie die hemmenden und fördernden Faktoren in eine Strategie umsetzen. Zu dieser Strategie gehört es u.a. auch die angestrebten Veränderungen in Organisation, Zielen und Inhalten so weit und so lange wie möglich nicht in rechtlich verbindlichen Fixierungen festzulegen. Erst beim Aushandeln und im Verlauf der konkreten inhaltlichen Füllungen dieser Regelungen treten zu meist Schwierigkeiten auf (vgl. z.B. *Drechsel, 1977*), die sich zudem auch aus den strukturgegebenen Bedingungen ergeben.

Aus allem geht hervor, dass kein sicheres Rezept für die Einführung von Reformmodellen und vor allem deren Überlebenschancen im Bereich der Lehrerausbildung gegeben werden kann. Es schält sich allerdings heraus, dass sich eine, von einem kleinen Bereich ausgehende, sich konzentrisch ausbreitende Reform mit geringen Innovationsraten als günstige Strategie erweist. Dabei gibt es noch keine Erfahrungen darüber, ob sich die positiven Ergebnisse in den geschilderten eng umgrenzten Bereichen bei einer so geplanten Ausweitung auch einstellen.

5. Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft an der Universität Hamburg: Eine Orientierungseinheit für Studienanfänger der Naturwissenschaften – Beispiel Chemie. Hamburg 1974.
- Aregger K.: Innovation in sozialen Systemen. Band 2. Bern und Stuttgart 1976.
- Baethge M.: Abschied von den Reformillusionen. In: b:e 11 (1972) 19–28.
- b:e Streiken für die Gesamtschule. 7 (1977).
- Beckmann H.-K.: Lehrer – Lehrerausbildung. In: Wulf L. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, 368–372.
- Berndt E.-B.: Behindert und diffamiert. Der Kampf um das Reformkonzept für die Lehrerausbildung an der Universität Bremen. In: b:e 9 (1971) 19–23.
- Berndt E.-B. et al.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reform-Modell. Reinbek b. Hamburg 1972.

- Bundesassistentenkonferenz (BAK): Integrierte Lehrerausbildung. Ergebnisse von drei Arbeitstagen. Bonn 1970.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Modellversuche im Hochschulbereich. Bonn 1974.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen (ausser Tertiärer Bereich). Bonn 1976.
- Bürmann I.: Hochschuldidaktische Reformarbeit als Lernprozess von Lehrenden. Hamburg 1976.
- Bürmann I., et al.: Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück. Hamburg 1976.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern vom 2. 5. 1965. Stuttgart 1965.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Drechsel, R.: Von einem, der auszog, den Praxisbezug zu lernen. Ein subjektiver Bericht über objektive Probleme aus Bremen. 1977 (unveröffentlichtes Skript).
- Fichten W., Jaekel K., Stinshoff R.: Einphasige Lehrerausbildung – von den Reformräumen zur traumatischen Wirklichkeit. 1977 (bisher unveröffentlichtes Skript).
- Fudickar H. G., Höhn R., Jaekel K.: Basisorientierte Curriculumentwicklung für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Kontext einphasiger Lehrerausbildung. In: Haft H., Hameyer U. (Hrsg.): Curriculumentplanung. Theorie und Praxis. München 1975.
- Kern H., Schumann M.: Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Frankfurt 1970.
- Krüger, H.: Probleme des Theoriebezugs in Praxisprojekten. 1977 (bisher unveröffentlichtes Skript).
- Lenzen D., Meyer H. L.: Innovation durch Schulversuche? Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementationsbedingungen curricularer Reformen. In: Haft H., Hameyer U. (Hrsg.): Curriculumentplanung. Theorie und Praxis. München 1975.
- Nuissl E., Rendtorff R., Webler W.-D.: Scheitert die Hochschulreform? Heidelberg zum Exempel. Reinbek b. Hamburg 1973.
- OECD (Hrsg.): Länderexamen der Bildungspolitik und Bildungsplanung in der BRD. Paris 1971 (maschinenschriftliches Skript).
- Päd: extra: Abschied vom Stufenlehrer. 8 (1977).
- Reichwein R., Frech H. W.: Lehrerausbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. In: b:e 12 (1971) 19–32.
- Schmithals F., Cornwall M. G. (Hrsg.): Projektstudien in den Naturwissenschaften. Hamburg 1977.

II. Gruppenberichte

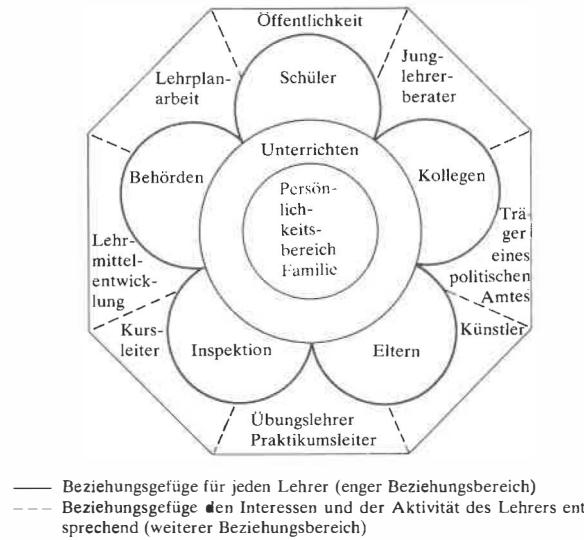
Josef Weiss

Probleme der berufsbezogenen Grundausbildung, der Berufseinführung und der Fortbildung

Die Diskussion gliederte sich in drei Teile: In einem ersten Teil wurde versucht, das *Berufsumfeld des Lehrers* abzustecken, in einem zweiten Teil stand die Frage: Welche *Bildungsbedürfnisse* haben die Grundausbildung und die Fortbildung zu befriedigen, wenn sich der Lehrer in dem Berufsfeld behaupten soll, in das er sich hineingestellt sieht. Im dritten Teil der Diskussion untersuchen wir, in *welcher Art* die Grundausbildung und die Fortbildung *diese Bildungsbedürfnisse befriedigen* können und fassten die Gesprächsergebnisse in einem Thesenkatalog zusammen.

1. Das Berufsumfeld des Lehrers

Vom Lehrer und seinem Auftrag ausgehend erarbeiteten wir folgendes grobes Beziehungsgefüge:



Für die Tätigkeit des Lehrers in diesem Berufsumfeld mit seinem verzweigten Beziehungsgefüge bedarf es einiger Grundqualifikationen, die ihm im Verlaufe seiner Grundausbildung oder/und Fortbildung vermittelt werden sollten:

Für den *Unterricht* die Fähigkeit:

- Wissen vermitteln zu können
- Fertigkeiten weitergeben zu können
- Einsichten wecken zu können
- Haltungen anerziehen zu können

Für das für jeden Lehrer geltende Beziehungsgefüge die Fähigkeit:

- zu kooperieren
- jederzeit gesprächsbereit zu sein
- Ratschläge und Hinweise entgegenzunehmen
- gemäss Richtlinien, Vorschriften usw. zu handeln
- eigene Initiativen zu entwickeln

Für das weitere Beziehungsgefüge die Fähigkeit:

- ein Amt zu übernehmen
- Verantwortung zu tragen
- sich dauernd fortzubilden
- andere Menschen zu beraten und zu fördern

Diese Grundqualifikationen sollen mehr als Andeutung denn als vollständig zusammengetragene und ausformulierte Forderungen an den Lehrer verstanden werden.

2. Bildungsbedürfnisse

Zuerst wurde die Frage aufgeworfen: Wie kommt man zu diesen Bildungsbedürfnissen? Diese Bildungsbedürfnisse können von «oben» ermittelt werden: Staat, Gesellschaft, Weltanschauung als Ausgangspunkte. Umgekehrt können diese Bedürfnisse auch von «unten» abgeleitet werden, indem die Berufspraxis den Ansatzpunkt bildet mit den Grundbedürfnissen Unterricht planen, durchführen, überprüfen, erziehen usw. Wir stellen fest, dass die von den beiden Ansatzpunkten her abgeleiteten Bildungsbedürfnisse stark voneinander abweichen können. In unserer Diskussionsrunde entschieden wir uns für den Weg von «unten» her. Dabei entwickelten wir einige uns zentral erscheinende Bedürfnisse, welche die Praxis fordert:

- wissenschaftliche Aufarbeitung der Unterrichtsinhalte, die der Lehrer an seine Schüler weiterzugeben hat
- wissenschaftliche Kenntnisse über die Persönlichkeitsstruktur des Schülers und die Erziehungsmöglichkeiten und -formen
- wissenschaftliche Grundkenntnisse über didaktisches Handeln in allgemeinen und fachdidaktischen Bereichen

Damit decken sich unsere Auffassungen mit denjenigen, die in den Referaten von Lattmann und Kramp im Sinne von «beruflichen Kompetenzen» zum Ausdruck kamen. Wir meinen aber, dass im Rahmen der Lehrerbildung nicht alle Kompetenzen erlernbar sind. Gewisse Grundvoraussetzungen muss der sich auf die Lehr- und Erziehungspraxis vorbereitende junge Mensch bereits mitbringen:

- Kontaktfähigkeit
- Engagement
- Ausdrucksvermögen
- usw.

Die Ausbildung hat diese Voraussetzungen in der individuellen anlagemässigen Ausformung zu entfalten und zu fördern. Wir glauben jedoch, dass es noch zusätzlicher Haltungen bedarf, um die Aufgabe des Unterrichtens und Erziehens umfassend wahrzunehmen:

- Anwalt des Kindes sein
- Bereitschaft zur steten Fortbildung – Offenheit
- Engagiertes Vertreten der Anliegen der Schule in der Öffentlichkeit
- dauerndes Überdenken und Hinterfragen der eigenen Rolle

3. Ausbildung – Berufseinführung – Fort- und Weiterbildung

Zunächst klärten wir im dritten Teil unserer Diskussion die Begriffe:

Ausbildung: Fünf- bis sechsjährige Grundausbildung mit «Allgemein-» und «berufsbezogener» Ausbildung.

Berufseinführung: Ein- bis zweijährige erste Praxis in voller Verantwortung für eine Klasse mit Beratung und Hilfe durch einen Mentor oder Junglehrerberater.

Fortbildung: Freiwillige und obligatorische Fortbildung in allen die Schule in irgendeiner Form betreffenden Belangen *und* persönliche allgemeine Fortbildung in freiester Wahl von Form und Art: Lektüre, Gesprächszirkel, Reisen etc.

- Verschiedene Möglichkeiten der Aktivität
- Stufenspezifische und stufenübergreifende Kurse – Altersdifferenzierte Kurse (Junglehrer und ältere Lehrer)
- Mehrjahreskonzepte
- Schwerpunktbildung in der Thematik
- Grund- und Fortsetzungskurse
- Zu empfehlen ist auch ein längeres Kompaktstudium nach einer Anzahl von Dienstjahren, in dem sich der Lehrer während längerer Zeit mit grosser Intensität einem Problemkreis widmen kann. In dieser Richtung hat die Lehramtsschule in Brugg-Windisch einen neuen und erfolgversprechenden Weg aufgezeigt. Andere Realisationsmöglichkeiten werden zur Zeit im Kanton Bern studiert.

Die Diskussionsergebnisse halten wir in thesenartiger Form fest:

- Das Vorausnehmen aller Bildungsbedürfnisse, die sich in der Praxis ergeben, hat seine Grenzen. Der tiefere Sinn und Gehalt eines Problems wird erst in der echten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit (echte Verantwortung!) bewusst.
- Fortbildung beeinflusst das Erziehungs- und Unterrichtsverhalten des Lehrers nachhaltiger als die Grundausbildung. Deshalb keine Aufstockung der Grundausbildung sondern Ausbau der Fortbildungsangebote.
- Es gibt eine Menge von Problemen, die in allen drei Phasen: Ausbildung, Berufseinführung und Fortbildung aufgegriffen und neu bearbeitet werden müssen: Führungsfragen, Schülerbeurteilung und Schülerberatung usw.
- Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung müssen als eine Einheit betrachtet und auch entsprechend konzipiert werden. In unserer Tagung kamen die für den Lehrer entscheidenden Phasen der Berufseinführung und Fortbildung leider gar nicht zur Sprache.
- Die Phase, in der der Lehrer am intensivsten mit Problemen konfrontiert wird und für ihn deshalb auch jene Zeit bedeutet, in der er am meisten lernt, ist die Berufseinführung. Diese Zeit ist im Rahmen der gesamten Lehrerbildung viel besser zu nutzen: Gezielte Fortbildungsveranstaltungen, Ausbau der Lehrerberatung usw. Zentrale Themen sind etwa: Führungsprobleme, Konfliktsituationen mit Schülern, Eltern, Behörden und Kollegen, rationale Bewältigung der täglichen Planungs- und Korrekturarbeit, Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften und an Projekten.
- Weil die Fortbildung einen hohen Stellenwert in bezug auf Innovationen, Einführung von Lehrmitteln und dergleichen bekommt, soll sie ein differenziertes Angebot von Möglichkeiten zur Verfügung halten:
 - Wahlmöglichkeiten

Armin Gretler

**Dringliche Forschungsbedürfnisse aus aktuellen Problemen
der Lehrerbildung**

Das hervorstechendste Merkmal der Gruppenarbeit zum Thema «Dringliche Forschungsbedürfnisse aus aktuellen Problemen der Lehrerbildung» besteht darin, dass die Diskussion sich weniger um inhaltliche Vorschläge als um strukturelle Voraussetzungen der Lehrerbildungsforschung drehte. Mit anderen Worten: dringender als Forschungsprojekte zu bestimmten Themen scheint in unserem Land die Schaffung und Institutionalisierung von Struktur zu sein, die erst eine für Theorie *und* Praxis fruchtbare Lehrerbildungsforschung möglich machen. Damit ist auch gesagt, dass die Arbeit dieser Gruppe – wie die ganze Tagung und insbesondere die abschliessende Plenumsdiskussion – ebenfalls im Zeichen des die Bildungsforschung und die Sozialwissenschaften insgesamt immer deutlicher beherrschenden Theorie-Praxis-Problems stand.

Im einzelnen können die besprochenen Problemkreise – jeweils ausgehend von einer Feststellung und ausmündend in eine Folgerung oder Forderung – wie folgt zusammengefasst werden:

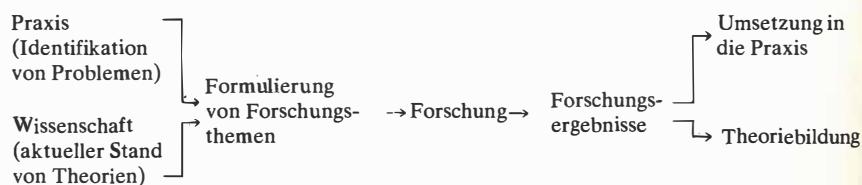
1. Abgesehen von wenigen Ausnahmen sind die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten als Institutionen weitgehend von der Forschung abgeschnitten. Dies gilt für Forschung und Entwicklung sowohl auf der Ebene der Hochschule als auch auf jener der regionalen oder kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen. Zu fordern sind Modellversuche im Hinblick auf das Ziel einer Institutionalisierung geeigneter Beziehungen zwischen Lehrerbildungsanstalten und Institutionen der Forschung und Entwicklung. Einzelne Formen möglicher Beziehungen werden im folgenden etwas weiter ausgeführt.

In diesem Zusammenhang ist auf unbestrittene Vorteile der an der Tagung mehrmals vertreteten «Verwissenschaftlichung» der Lehrerbildung hinzuweisen: die Verlagerung der Lehrerbildung auf die nachmaturitäre Ebene erleichtert offensichtlich die Schaffung solcher Beziehungen. So werden in der BRD schätzungsweise mehr als zwei Drittel der Lehrerbildungsforschung an Lehrerbildungsstätten durchgeführt.

2. In der Grundausbildung werden schweizerische Lehrer in der Regel weder theoretisch noch praktisch in die Probleme der Forschung eingeführt; dies gilt weitgehend auch für die Fort- und Weiterbildung (auch hier gibt es Ausnahmen: siehe z.B. das im Referat von T. Weisskopf beschriebene

«Berner Modell» eines Qualifikationsversuches für zukünftige Lehrerbildner). Tendenziell ist deshalb die Forderung, dass Lehrerstudenten im Verlaufe von zwei Jahren pro Woche einen halben Tag in einer Projektgruppe mitarbeiten, während die Lehrerfortbildung zu drei Vierteln projektorientiert zu gestalten wäre, zu unterstützen (siehe Referat von K. Aregger). Die Lehrerbildung wäre also im Sinne einer « gegenseitigen Durchdringung von Kurs- und Projektsystem » auszustalten. Auch hier wären im Hinblick auf die Institutionalisierung geeigneter Formen Modellversuche in die Wege zu leiten.

3. Die Haltung vieler Lehrer gegenüber der Forschung ist weiterhin von Misstrauen geprägt. Neben den hier angeregten Massnahmen auf dem Gebiet der Ausbildung und der Zusammenarbeit sind auch jene im Bereich der Information zu verstärken. Zu einer wertvollen Ergänzung bestehender Ansätze könnte die geplante Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung werden, wenn es gelingt, sie so zu gestalten, dass sie auch für Lehrer interessant und lesbar wird.
4. Wenn man davon ausgeht, dass der Forschungsprozess durch untenstehendes Schema charakterisiert werden kann, dass also einerseits Forschungsthemen sowohl wissenschaftsimmanent als auch aus Praxisproblemen formuliert werden können und andererseits Forschungsergebnisse sowohl in weiterer Theoriebildung als auch in praktischen Massnahmen ihren Niederschlag finden müssen, dann kommt den Lehrern in diesem Prozess eine wichtige Rolle zu. Der Lehrer ist dann einerseits « Problemlieferant » (siehe Referat von K. Widmer) und als solcher ebenso für die Formulierung von Forschungsthemen legitimiert wie der Wissenschaftler und – nebenbei – der Politiker und der Bildungsverwalter; andererseits wird eine Umsetzung von Forschungsergebnissen nicht möglich sein, ohne dass diese vom Lehrer aufgenommen werden. Weder in der einen noch in der anderen Richtung sind aber zur Zeit institutionalisierte Kanäle vorhanden. Insbesondere befassen sich Lehrervereinigungen noch nicht systematisch mit der Identifikation (und der Weiterleitung) von Problemen, zu deren Lösung die Forschung einen Beitrag leisten könnte.



Nun dürfte sich aber – wie anhand der Forderung nach Projektmitarbeit gezeigt wurde – die Rolle des Lehrers im Forschungsprozess keineswegs auf die

Problemformulierung und die Aufnahme von Forschungsergebnissen beschränken. Vielmehr ist Forschung in diesem Bereich zunehmend so zu organisieren, dass der Lehrer vom Objekt zum mitbeteiligten Subjekt der Forschung wird. In dieser Hinsicht ist u.a. der weiteren Entwicklung der sogenannten Handlungsforschung mit Interesse entgegenzusehen, denn «Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewusst und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozess » (W. Klafki). Schliesslich seien stichwortartig die in der Gruppenarbeit formulierten wichtigsten inhaltlichen Vorschläge für dringende Forschung im Bereich der Lehrerbildung erwähnt:

- Analysen des Berufsfeldes des Lehrers (siehe auch Referat von U. P. Lattmann)
- Forschung zur näheren Umschreibung und operationalen Definition der vom Lehrer geforderten kommunikativen und sozialen Konpetenz
- Modellversuche betreffend
- die Integration von Lehrern in Forschungs- und Entwicklungsprojekte
- Laufbahnmodelle für Lehrer, die sich nicht ausschliesslich im Bildungswesen abspielen
- Lehrtätigkeit von Personen, die hauptberuflich ausserhalb des Bildungswesens tätig sind.

Die verschiedenen hier kurz zusammengefassten Forderungen, die sich aus der Gruppenarbeit ergaben, richten sich an folgende Instanzen:

- Erziehungsdirektorenkonferenz und Pädagogische Kommissionen der EDK
- Lehrerbildungsanstalten und Schweizerische Seminardirektorenkonferenz
- Lehrervereinigungen (insbesondere KOSLO, Schweizerischer Lehrerverein, Société Pédagogique Romande)
- Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Als Anhang wird eine Übersicht über schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der Lehrerbildung wiedergegeben, die der Arbeitsgruppe zur Verfügung stand.

Tabellarische Übersicht: Schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der Lehrerbildung (ab 1972)

Projekt-nummer ¹⁾	Titel des Projekts	Forschende Institution	Projektleiter und beteiligte Forscher	Laufzeit des Projekts
1. Grundausbildung				
72:008	Schweizerische Lehrerbildung von morgen	Teilaufträge an verschiedene Forschungsinstitutionen	Expertenkommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren «Lehrerbildung von morgen»	1970–1975
2. Fort- und Weiterbildung				
72:076	Bedürfnisanalyse Lehrerfortbildung	Pestalozzianum, Pädagogische Arbeitsstelle, Lehrerfortbildung, Zürich	Dr. H. Tuggener Dr. B. Meile H. Oggefuss	1971–1973
74:015	Lehrerfortbildungsprojekt Mathematik (Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung)	Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, St. Gallen	Dr. E. Hengartner H. Weinrebe H. Brügelmann	1971–1976
75:048	Infrastruktur für eine lokale und regionale Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung	Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrerplanforschung (FAL), Fribourg	Dr. I. Rickenbacher U. Heiniger	1971–1975

¹⁾ Ausführliche Projektbeschreibungen sind in der Reihe «Information Bildungsforschung» vorhanden und können bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung bezogen werden.

Die vorliegende Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie enthält die Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der Lehrerbildung, die der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung im Rahmen ihrer permanenten Erhebung gemeldet wurden. Nicht einbezogen werden eine Reihe von Curriculumprojekten, an denen Lehrer beteiligt waren, deren Schwerpunkt aber nicht auf der Lehrerbildung lag.

Die Gliederung der erfassten Projekte erfolgte nach rein pragmatischen Gesichtspunkten.

Projekt-nummer ¹⁾	Titel des Projekts	Forschende Institution	Projektleiter und beteiligte Forscher	Laufzeit des Projekts
77:011	Das Kader in der Lehrerfortbildung. Eine Umfrage in der Region Ostschweiz.	Pestalozzianum Zürich Abt. Lehrerfortbildung	M. Rosenmund P. Bickel	1975–1977
77:020	Effekte eines pädagogisch-psychologischen Weiterbildungskurses für Mittelschullehrer	Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer, Luzern	S. Übelmann-Marelli	1973–1975
77:021	Umfrage über die Weiterbildungskurse 1974/75 der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ)	Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer, Luzern	F. Egger	1976
3. Berufsprobleme				
74:009	Erhebung der Lehrerrücktritte 1973 im Kanton Zürich	Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich	Dr. L. Oertel E. Herzig F. Seiler A. Weber	1973–1974
74:010	Erhebung der Lehrerrücktritte 1974 im Kanton Zürich	Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich	Dr. P. Hubler Dr. L. Oertel	1974–1975
74:023	Bildungsbedürfnisse der Gewerbelehrer (BIGE)	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Bern	Dr. W. Lustenberger P. Füglistler	1972–1975
75:003	Kooperativer Unterricht	Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Arbeitsgruppe Politische Bildung	Dr. H. Moser F. Kost, P. Siebner, W. Haldner, R. Gamma P. Meyer, E. Müller	1973–1976
75:009	Bildungsbedürfnisse der Volkschullehrer (BIVO-Projekt; erste Projektphase)	Pädagogisches Institut der Universität Zürich Pädagogisches Institut der Universität Fribourg	Dr. H. Gehrig M. Geppert, U. Isenegger, E. Schellhammer, P. Roth, P. Wanzenried	1969–1974
75:029	Evaluation de l'enseignement secondaire	Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire, Genève	B. Gygi, J. Delcourt, D. Pastore, J. P. Tschaler	1975–1976

75:046	Kooperation Schule–Familie	Hochschule Aargau, Vorbereitungsstufe, Aarau	Dr. Chr. Rauh J. König, W. Zbinden	1974–1976
76:043	Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufes. Eine sozial-psychologische Untersuchung zur (ehemaligen) Berufssituation aus dem Schuldienst ausgetretener Primärlehrer und -lehrerinnen der Kantone Bern und Aargau	Psychologisches Institut der Universität Bern	Dr. J. Stalder, D. Pia, M. Rufer	1973–1975
4. Einstellungen zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung				
72:082	Eine Analyse von Lehrer- und Elternbild des Drittklässlers und deren Bedeutung für den Schulerfolg	Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abt. Klinische Psychologie	A. Heyer, Dr. R. Krause	1970–1972
72:086	Der Einfluss des Schulkontextes auf das Rollenselbstverständnis des Mittelschullehrers	Soziologisches Institut der Universität Zürich	J. P. Hoby verschiedene Mitglieder der «Forschungsgruppe Mittelschulen»	1972
74:024	Das Bild der Lehrerbildungsanstalten bei Eltern, deren Kinder für den Lehrerberuf in Frage kommen	Abt. Pädagogische Psychologie der Universität Bern	Prof. Dr. H. Aebl N. Bonert	1974–1975
75:014	Einstellung zur Lehrerfortbildung	Pädagogisches Institut der Universität Zürich	Prof. H. Tuggener, Prof. K. Widmer, P. Bickel, H. Tramp	1973–1975
75:051	Veränderungen berufsbezogener Einstellungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung	Pädagogisches Institut der Universität Zürich	Prof. K. Widmer, H. Tanner, K. Hofacher, P. Hutter	1975–1978

5. Merkmale von Lehrern und Lehramtskandidaten

75:027	Origine socio-culturelle, types de formation et statut professionnel des enseignants primaires vaudois (production et reproduction de statut)	Ecole des sciences sociales et politiques, Section de sociologie, Université de Lausanne	M. Vuille	1971–1976
77:012	Introversion und Schulerfolg – Dargestellt anhand einer Untersuchung an Lehramtskandidaten für die Primarschule (Grundausbildung)	Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg	Prof. Dr. E. Montalta M. L. Flückiger	1971–1974

Hannes Tanner

Konsequenzen für die curriculare Neugestaltung der Lehrerbildung

In der schweizerischen Lehrerbildung lässt sich bei allen Unterschieden kantonaler Schulsysteme übereinstimmend die Tendenz beobachten, die Berufsbildung angehender Volksschullehrer zeitlich gegen das 20. Altersjahr hinauszuschieben; gleichzeitig aber auch eine Tendenz zu hochschulgemässer Ausbildung (d. h. Ausbildung in wissenschaftlichem Geist und auf wissenschaftlicher Basis) sowie zur Vergrösserung der Freiräume gegenüber der Bildungsverwaltung (so etwa durch den vorzeitigen Abschluss der im Rahmen von Maturitätsverordnung u. a. m. relativ eng umschriebenen «Allgemeinbildung»).

Im Rahmen aktueller Lehrplanrevisionen bzw. Reformversuche und Unterrichtsprojekte sahen sich alle Gruppenmitglieder überdies mit dem in verschiedenen Referaten angesprochenen Postulat vermehrter Problemfeld- bzw. Anwendungsorientierung der Lehrerbildung konfrontiert. Die Gespräche galten somit zu einem wesentlichen Anteil der Frage, *ob, in welchen Bereichen und wie* in der Lehrerbildung eine verstärkte Problemfeld- bzw. Anwendungsorientierung erreicht werden kann.

Auf die Frage nach *Voraussetzungen* (finanzielle und personelle Ressourcen, institutionelle Rahmenbedingungen etc.) konnte auf dem Hintergrund verschiedener Erfahrungen festgehalten werden:

1. Problemfeld- bzw. anwendungsorientierte Projektarbeit bedingt im Vergleich zum Versuch, komplexe Probleme in herkömmlichem Sinn in allen relevanten Fachdisziplinen unter jeweils streng fachspezifischem Blickwinkel auszuloten, nicht grundsätzlich einen grösseren Zeitbedarf.
2. Der Einsatz von Lehrerbildnern ohne einschlägige Erfahrung schliesst die Realisierung projektorientierter Ausbildungsmassnahmen nicht aus. Die Erhöhung der Kompetenz von Leitern projektorientierter Ausbildungsmassnahmen ist kurzfristig durch Bezug von Lehrbeauftragten mit entsprechenden Kenntnissen und Erfahrungen möglich.
3. Projekt- bzw. problemfeldorientierte Ausbildungsmassnahmen setzen im Vergleich zum traditionellen Unterricht innerhalb der beteiligten Gruppen (Lehrerbildner und -studenten) und zwischen diesen Bezugsgruppen ein höheres Mass an Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit voraus.
4. Bei der Wahl des Komplexitätsgrades von Inhalten und Objekten problemfeldorientierter Ausbildungsmassnahmen ist neben den arbeitstechni-

nischen Voraussetzungen vor allem auch der Kooperations- und Strukturierungsfähigkeit der in Gruppen zusammengeschlossenen Lehrerstudenten Rechnung zu tragen.

5. Sachzwänge (z.B. Fächerkanon der Maturitätsverordnung, Promotionsordnungen etc.) schränken die Möglichkeit projekt- bzw. problemfeldbezogener Ausbildungstätigkeit im allgemeinbildenden Unterricht von Seminarien erheblich ein.

Die Diskussion mit K. Frey brachte neue Impulse in Richtung auf eine Verstärkung der Problemfeld- und Anwendungsorientierung bzw. «Pädagogisierung» der Lehrerausbildung; darüber hinaus aber auch eine gewisse Klärung der von Frey vorgetragenen Postulate:

1. Die Aufgliederung der Didaktik nach universitären Disziplinen mit hohem wissenschaftlichem Spezialisierungsniveau ist apädagogisch und *ausbildungsdidaktisch irrelevant*, da Pädagogisierung von Ausbildungsinhalten im wesentlichen bedeutet, dass diese Inhalte in Interaktionen einbeibunden werden.
2. Ein ausbildungsdidaktisch begründeter Verzicht auf eine Unterscheidung verschiedener erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Einzeldisziplinen mit je gesondertem Zeitbudget ist nicht als grundsätzliche Negation entsprechender Disziplinen zu verstehen. Die Forschungsaufgaben der Fachdidaktiken bleiben nach wie vor unbestritten; sie richten sich auf die Analyse von Bedingungen, Konstituenten und Auswirkungen des Unterrichtes unter jeweiliger Berücksichtigung des Bedingungsfeldes (personaler Bedingungen etc.).
3. Ebensowenig kann auf eine Allgemeine Didaktik verzichtet werden. Der Allgemeinen Didaktik fällt die (Forschungs-)Aufgabe zu, die Funktionen einzelner Fächer und grundlegende didaktische Komponenten bzw. Fragestellungen, wie sie in jedem Unterricht relevant erscheinen, zu reflektieren. In der Reflexion fachübergreifender Aspekte der Didaktik hat die Allgemeine Didaktik nach wie vor eine Integrationsfunktion zu leisten.

Als Grundlage für weiterführende Diskussionen über das Postulat vertiefter Anwendungs- und Problemorientierung der Lehrerbildung formulierte W. Kramp in der dritten Gruppensitzung zur Frage nach den *Inhalten der Lehrerbildung* sinngemäß folgende Thesen, die zum Teil eingehender erörtert wurden:

1. Die herkömmliche Aufgliederung der Lehrerbildung nach Disziplinen wie Historische Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie etc. birgt die Gefahr, dass wesentliche Aufgabenbereiche des Lehrers vernachlässigt werden oder mühsam einzelnen Disziplinen zugewiesen werden müssen. So fehlen mancherorts Ausbildungangebote, wie sie einer als «Soziologische Pädagogik» etikettierten Disziplin zugeordnet werden müssten.
2. Die Aufgaben des Lehrerberufes machen die prinzipiell gleichgewichtige

Vermittlung von Kenntnissen, Einstellungen und Fertigkeiten notwendig, insbesondere Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten bezüglich folgender beruflicher Funktions- und Problemfelder¹:

¹ Vgl. dazu Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt für die Sekundarstufe I an der Universität Düsseldorf vom 8.2.1977.

Problemfelder	Ausbildungsinhalte
a) Erziehung und Bildung als Gegenstand von Theorie und Praxis	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehung als Gegenstand der Wissenschaft (diese Betrachtungen bedingen u. a. eine Beschäftigung mit Wissenschaftstheorie) - Methoden der Erziehungswissenschaft - Erziehungs- und Bildungstheorien - Grundformen und -probleme pädagogischen Handelns (u. a. auch Probleme der Kommunikation mit erwachsenen Bezugspersonen des Volksschullehrers wie z. B. Eltern, Schulbehörden usw.)
b) Rahmenbedingungen der Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Voraussetzungen von Reifungs- und Lernprozessen (Päd. Psychologie, Päd. Anthropologie, Päd. Soziologie als Ansätze zur Erhellung schichtspezifischer Probleme, soziokultureller Milieufaktoren etc.) - Entwicklung - Lernen - Vor- und ausserschulische Erziehungsinstitutionen
c) Schule bzw. Institutionen der Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Theorie der Schule - Bildungspolitik und -ökonomie - Schulorganisation - Schulische Interaktion
d) Unterricht (Allgemeine Didaktik)	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse und Planung von Unterricht - Curriculum - Methodik - Schulleistung (Implizierte Disziplinen: Allgemeine Didaktik, Historische Pädagogik, «Empirie» als Anleitung zur Lektüre und Interpretation von Forschungsstudien... – allerdings immer nur in Zusammenhang mit konkreten Problemen).

Das in diesen Ausbildungsbereichen anzustrebende Ausmass an Projekt- oder Disziplinorientierung ist auf die jeweils relevanten Randbedingungen abzustimmen.

Norbert Landwehr

Konsequenzen für die sozial-erzieherische Qualifizierung des Lehrers

1. Einleitung

Auf Grund ihrer fachlich-inhaltlichen Orientierung hat die didaktische Reflexion während langer Zeit und bis in die jüngste Gegenwart hinein den sozial-erzieherischen Aspekt aus ihrem Gegenstandsbereich weitgehend ausgeschlossen. Infolgedessen sind in der Lehrerausbildung die Fächer Didaktik und Methodik vielfach unter Ausschluss dieses genannten Aspektes konzipiert worden, und die sozial-erzieherische Ausbildung ist damit auf einige theoretische Ausführungen in Fächern wie «Allgemeine Pädagogik» oder «Psychologie» – ohne verbindliche Integration in die Unterrichtspraxis – reduziert worden. Eine Diskussion unter dem Thema «Konsequenzen für die sozial-erzieherische Qualifizierung des Lehrers» hat diese Gegebenheit mit zu berücksichtigen. Mitzuberücksichtigen hat sie aber ebenso die Tatsache, dass «soziales Lernen» in *jedem* Unterricht stattfindet, denn die Gesetze des Beobachtungs- und Erfahrungslebens zeigen, dass in jeder unterrichtlichen Interaktion – nebst den vermittelten Sach-Inhalten – auch etwas über die Art und Weise des Umgangs mit anderen Personen gelernt wird.

In diesem Sinne ging es in der hier zusammenfassend dargestellten Diskussion nicht etwa darum, die Bedeutung des sozial-erzieherischen Aspektes in der Lehrerbildung durch den Nachweis einer Fülle von entsprechenden spezifischen Lernzielen und -inhalten aufzuzeigen zu wollen. Statt dessen führte das Gespräch zu drei umfassenden Problemen, mit welchen sich jede Lehrerausbildung, die eine am Ideal der Partnerschaftlichkeit orientierte soziale Erziehung miteinbezieht, konfrontiert sieht. Der Thematisierung dieser drei Probleme kann hierbei insofern eine integrierende Funktion zugeschrieben werden, als deren Gehalt – obwohl unter der Perspektive des sozialen Lernens gewonnen – nicht etwa auf das soziale Lernen eingeschränkt ist, sondern als sämtlichen Lehrerbildungsinhalten übergeordnet verstanden werden muss.

2. Das Problem der Verbindung von Ideal und Realität

Die eingehende Diskussion des Begriffes «Partnerschaftliche Interaktion» bringt zunächst übereinstimmend die Feststellung mit sich, dass die «Sank-

tionsfreiheit» ein wesentliches Merkmal einer so verstandenen idealtypischen Interaktion sein muss. Übereinstimmung herrscht indessen ebenso hinsichtlich der Tatsache, dass eine pädagogische Interaktion wie diejenige zwischen Lehrer und Schüler kaum diesem Idealtypus vollkommen entsprechend realisiert werden kann. (Der Lehrer wird sich immer wieder mit Situationen konfrontiert sehen, in denen der Einsatz von Sanktionen als unerlässlich erscheint!) Damit aber drängt sich die Frage auf, wieweit dem Praktiker die Ausrichtung nach einem solchen nie vollkommen realisierbaren Idealtypus dienlich sein kann. Sollte die Formulierung eines pädagogischen Ideals, d.h. einer die erzieherische Interaktion leitenden Norm, die praktische Realisierbarkeit immer schon mitberücksichtigen? (In unserem Falle müsste dann die erzieherische Norm statt «Sanktionsfreiheit» etwa «Verantwortbarer Umgang mit Sanktionen» lauten!) Dass der Praktiker diese Frage zu bejahen tendiert, ist bekannt: sein Ruf nach «Rezepten» ist kaum überhörbar. Muss aber die Ursache für dieses Phänomen nicht in erster Linie seiner Unfähigkeit, die Spannung zwischen Ideal und Realität selbstständig auszutragen, zugeschrieben werden? Ist es nicht gerade das Kennzeichen erfolgreicher Praktiker (von Pestalozzi bis Neill), dass sie die kreative Leistung der Vermittlung zwischen diesen beiden Polen selbstständig zu erbringen vermochten?

Die Umwandlung der Pädagogik von der Idealwissenschaft zur Realwissenschaft müsste m.E. vermehrt unter dieser Perspektive diskutiert werden. Konnte sich dieser Wandel nicht gerade deshalb so radikal vollziehen, weil er einer Gesellschaft die Hand bot, deren Individuen sich auszeichnen durch eine tiefgreifende Unfähigkeit, andere als technisch-ökonomische Ideale zu ertragen? Vielleicht ist die geringe Praxiswirksamkeit der Erziehungswissenschaft in eben dieser Wurzel (der mangelnden Berücksichtigung von ethisch-sozialen Idealen) verhaftet, und vielleicht müsste eine praxisnahe Lehrerbildung nebst einer konsequenten Erziehung zur Selbstständigkeit und Kreativität vermehrt die Auseinandersetzung mit Idealen (also scheinbar praxisferne philosophische Elemente!) in das Curriculum integrieren.

3. Das Problem der Begründung erzieherischer Normen

Die Forderung nach einer partnerschaftlichen (sanktionsfreien) Interaktion kann als «Meta-Norm» betrachtet werden: Sie stellt diejenige Norm dar, welche eine Lösung der Normenproblematik in unserer pluralistischen Gesellschaft überhaupt erst ermöglichen soll (vgl. Begriff des herrschaftsfreien Diskurses bei Habermas und Mollenhauer). Entsprechend dieser Meta-Norm ist das individuelle Handeln nicht mehr nach autoritär-legitimierte Normen, sondern nach der vernünftigen Einsicht, nach den «besseren» Argumenten, auszurichten. Die behauptete Gültigkeit der handlungsleitenden Werte, die ja bekanntlich nicht in einer empirischen Falsifikation erwiesen werden kann,

soll in diesem Sinne durch die kritische Auseinandersetzung mit Interaktionspartnern immer wieder erneut unter Beweis gestellt werden (Kommunikation als Falsifikationsprinzip!). Der praktische Erziehungsprozess lässt sich nun aber – wie bereits in Abschnitt 2 erwähnt – nicht unter alleinigem Bezug auf die genannte Meta-Norm gestalten. Überall dort nämlich, wo sich der Lehrer zu Sanktionen gezwungen sieht, widerspricht er nicht nur dem Idealtypus der sanktionsfreien Interaktion, sondern nimmt er gleichzeitig auch die besseren Argumente für seine eigene handlungsleitende Norm in Anspruch, ohne dass sich jene in der betreffenden Interaktion «bewährt» hätten. («Besser» sind ja diejenigen Argumente, die sich gegenüber den Einwänden zu behaupten und den Partner zu überzeugen vermögen; Sanktionen dagegen werden normalerweise dann eingesetzt, wenn ein argumentatives Überzeugen des Partners für unmöglich gehalten wird!)

Durch die «Unmündigkeit» des Schülers fühlt sich der Lehrer offensichtlich dazu legitimiert, den Idealtypus zu durchbrechen und seine eigene Norm a priori (d.h. ohne «Bewährungsnachweis») durchzusetzen. In welchen Fällen ist nun aber die behauptete Unmündigkeit des Schülers ein echtes Argument, in welchen Fällen dagegen ein blosses Scheinargument zur Durchsetzung der eigenen Intentionen? Wie lässt sich hinsichtlich der genannten Eigenheit der schulischen Interaktion Willkür und personorientierte (statt sachorientierte) Normen-Legitimation sowie die ungerechtfertigte Verbreitung von Institutionszwängen verhindern? Die Berücksichtigung der Tatsache, dass die pädagogische Interaktion mehr als jede andere Interaktion dazu neigt, Normen ungerechtfertigt durchzusetzen, bringt die Forderung mit sich, dass in der Lehrerausbildung und -fortbildung die Interaktionen unter Personen von gleichem Status einen entscheidenden Stellenwert einnehmen sollte: Es müssten Interaktionen in den Vordergrund gestellt werden, in denen der Erzieher seine Normen bzw. die entsprechenden Argumente einer «echten» Bewährung aussetzen muss, ohne zum (Schein-)Argument der Unmündigkeit des Partners Zuflucht nehmen zu können.

4. Das Problem der Selbstveränderung

Der dritte in der Diskussion angesprochene Problembereich steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den beiden zuvor genannten. Die durch die Eigenheit der pädagogischen Interaktion bedingte Abweichung vom Idealtypus der Partnerschaftlichkeit (Sanktionsfreiheit) bzw. die unter Berufung auf die «Unmündigkeit» des Partners scheinbar gerechtfertigte Durchsetzung der eigenen Werte und Intentionen bedeutet nämlich unter einem anderen Aspekt für den Erzieher immer auch die Chance, sich nicht selber verändern zu müssen. Demnach besteht die Gefahr, dass ein Lehrer, der seine Ziele und Wertvorstellungen nicht – auch nicht unter dem Zwang des besseren Argumentes –

verändern möchte, seine mangelnde Veränderungsbereitschaft durch das Argument der Unmündigkeit des Partners zu rechtfertigen versucht.

Ein in der Diskussion ausführlich besprochenes Beispiel soll das Gesagte konkretisieren:

Ein Schüler stört fortwährend den Unterricht. Der Lehrer hat diesen Schüler schon öfters von der Notwendigkeit der konzentrierten Mitarbeit zu überzeugen versucht, jedoch vergeblich. Ein «durchschnittlicher» Lehrer wird nun diesen Schüler durch Sanktionen zur Veränderung des störenden Verhaltens zu zwingen versuchen und in extremen Fällen gar den Ausschluss aus der Klasse (Einweisung in eine Sonderklasse) erwägen. Er wird hierbei keinen Moment daran zweifeln, dass seine eigenen Argumente stichhaltig sind und dass die mangelnde Wirksamkeit eben dieser Argumente in der Unmündigkeit des Schülers begründet liegt. Nun kann aber das störende Verhalten des Schülers offensichtlich auch in einem weiteren Sinne interpretiert werden: nämlich als Indiz dafür, dass am *Unterricht* etwas nicht stimmt. Die «Störung» dient dann nicht mehr einfach als Rechtfertigung für die Veränderung des «unmündigen» Schülers, sondern sie wird für den Lehrer zu einem Anlass, seine eigenen Zielsetzungen und didaktischen Gewohnheiten zu verändern. An die Stelle einer «Therapie des Schülers» tritt eine «Therapie des Unterrichtes» (Unterricht über Unterricht). Wie Beispiele aus der Praxis zeigen (Berichte von E. Meyer aus Heidelberg), scheint diese Art des Vorgehens zur Behebung von Störungen äußerst erfolgreich zu sein. Dabei muss die (von den Schülern erlebte) Bereitschaft des Lehrers, sich selber zu verändern und sich durch die Schüler «belehren» zu lassen, als entscheidendes Moment in diesem «therapeutischen Prozess» betrachtet werden.

Wie aber kann ein Lehrer die hierzu notwendige Bereitschaft, sich selber immer wieder in Frage stellen zu lassen, erwerben? Bedeutet dies nicht in einem gewissen Sinne ein Widerspruch zu der in letzter Zeit vehement postulierten «Professionalisierung» des Lehrers? Fest steht, dass die entsprechenden kommunikativen Techniken (Metakommunikation, Partnerzentriertes Gespräch), die relativ leicht erlernbar sind und zweifellos zu einem in dieser Hinsicht unabdingbaren Bestandteil der Lehrerbildung werden müssen, ohne die genannte Bereitschaft zur Selbstveränderung eine blosse Farce darstellen und als manipulative Instrumente kaum die beabsichtigte Wirkung zu erreichen vermögen.

5. Bezug zu den Referaten

Obwohl im Verlauf der Diskussion kein expliziter Bezug zu irgendeinem der Referate hergestellt wurde, dürfte es nicht schwer fallen, solche Bezüge im Nachhinein zu rekonstruieren. So entspricht z. B. das Ergebnis der Diskussion, welches nicht etwa in der Darlegung eines differenzierten Lernziel- und Lerninhalt-Kataloges zum sozial-erzieherischen Aspekt der Lehrerbildung, sondern im Aufweis von drei umfassenden (integrierenden) Problemreichen besteht, der an der Tagung mehrfach angesprochenen kritischen Tendenz gegenüber der zunehmenden fachwissenschaftlichen Differenzierung. Im übrigen besteht ganz offensichtlich eine unmittelbare Beziehung zwischen den hier referierten Überlegungen und den Ausführungen zur «Pädagogisierung der Fachdisziplinen durch Interaktion» (K. Frey). Die ausführliche Darlegung eines solchen Zusammenhangs zwischen der sozial-erzieherischen Perspektive und einer (im Sinne K. Frey's verstandenen) fachdidaktischen Perspektive bedürfte allerdings einer präzisen Aufarbeitung und kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden.

1. Begriffe

Die Gruppe fasst den Begriff «Lehrerbildner» im weitesten Sinne: Männer und Frauen, die Lehrer aus-, fort- oder weiterbilden, ohne Rücksicht auf gewisse (zentrale oder weniger zentrale) Fächer oder auf Pensums-Anteile. Qualifikationen sind hier intersubjektiv erfahrbare Manifestationen bestimmter (gesuchter oder angestrebter) Qualitäten. Dieses Begriffspaar wird in Analogie zu «Fähigkeiten – Fertigkeiten» verwendet.

2. Lernbarkeit

Es wird eingeräumt, dass vom Wünschbaren oder Erwartbaren nicht alles lehr- und lernbar ist. Weder Lehrer noch Lehrerbildner sind machbar (im technischen Sinne).

«Wieviel Lehre/Leere braucht der Lehrer?»

3. Anforderungen

Nicht jeder gute Lehrer ist auch schon ein guter Lehrerbildner. Es gibt gewisse Anforderungen, die das Berufsfeld des Lehrerbildners gegenüber verwandten Tätigkeiten mehr oder weniger deutlich abstecken. Wir versuchen eine Aufzählung idealtypischer Anforderungen oder Erwartungen an den Lehrerbildner. Soweit es überhaupt möglich ist, folgt sie der Dimension der Lernbarkeit. Sie ist aber weder gewichtet noch vollständig.

a) *Pädagogische Grundhaltung* im Sinne einer Offenheit auf den Menschen und seine Umwelt hin; sich dauernd aufzusprengen auf neue, nicht berechenbare Möglichkeiten des Menschen; sich nicht fixieren auf ein enges Menschenbild. Und diese dynamisch-elastische Haltung muss *als dauernder Prozess spürbar werden*, konkret z. B. indem der Lehrer seinen Studenten mehrere Möglichkeiten anbietet, aufzeigt, oder sie zum Suchen ermuntert.

Die pädagogische Grundhaltung widerstrebt zutiefst der prometheischen Haltung und Absicht («forme Menschen nach *meinem* Bilde»). Der Lehrerbildner darf keine Adepten, Epigonenzüchten; er muss seine Studenten letztlich jeden auf sich selbst verweisen.

- b) Im Grunde ist der Lehrerbildner *dem Künstlerischen* näher als den Wissenschaften, nämlich der Asisthesis, dem Wahrnehmen der Welt durch alle Sinne. Ästhetisch-künstlerisches Bemühen nimmt den Menschen umfassend und unverzweckt wahr.
- c) *Empathie* gegenüber dem einzelnen und der Gruppe: Nicht nur die Lehrerausbildung geschieht im mitmenschlichen Aufeinanderverwiesen-Sein, sondern die künftige Tätigkeit und Haltung unserer «Lehrlinge» muss in dieser Richtung aufgeschlossen sein. Das Modewort hiesse hier kommunikative Kompetenz.
Hinzu kommt aber für den Ausbildner im besonderen auch die «Meta-Haltung», die Bereitschaft und Fähigkeit, mitmenschliche Prozesse und ihre stimmungsmässigen Umfelder zu analysieren.
- d) Diese fragend-philosophierende Haltung kann sich aber nicht nur auf soziale Situationen und Prozesse beziehen; sie muss überspringen in andere menschliche Verhaltens- und Tätigkeitsbereiche. Wir versuchen, den Sachverhalt einzufangen mit Begriffen wie *Bewirk-Fähigkeit*, Impuls-Fähigkeit.
- e) Die pädagogischen Intentionen des Lehrerbildners richten sich nicht nur auf sein Gegenüber, sondern letztlich auf die *übernächste Generation*, also auf das Kind, das zum Anliegen des (Jung-)Lehrers werden wird. Dies erfordert einen ausgeweiteten Weitblick und zudem die persönliche Stärke, zu arbeiten, ohne unmittelbar Früchte ernten zu können. In den paar Praxisbesuchen bei unseren Studenten können wir vielleicht die Umsetzung des (didaktischen) Handwerks miterleben, aber das eigentlich Erzieherische liegt zum grössten Teil jenseits unserer Nachprüfbarkeit. Der Lehrerbildner muss auch im Dunkeln tappend (ohne feed-backs) das Richtige tun und bewirken.
- f) *Didaktische Transparenz*: Es genügt nicht, künftigen Lehrern das nötige Rüstzeug (in Form von Stoff und pädagogischen Tricks) mitzugeben. Auch das Lehren des Lehrerbildners wird zum Modell. Er muss daher vermehrt seinen Unterricht in Frage stellen und in Frage stellen lassen. Und da Unterricht immer auch Ausdruck der Lehrerpersönlichkeit ist, gerät damit auch diese in Diskussion. Diese ernsthafte Belastung muss mit-ertragen werden.
- g) *Fachliche Kompetenz*: Wissenschaftlich auf der Höhe zu sein reicht nicht aus. Als Seminarlehrer lehre ich nicht nur «Stoff» oder «Wissenschaft», sondern diese immer gleichsam *in didaktischer Vorwegnahme des künftigen Unterrichts des Seminaristen*. Und da ich in einer Berufsausbildung mitwirke, ist es nötig, die engen Grenzen meines Faches zu übersteigen Richtung *Kooperation*. Schrebergarten-Mentalität muss sich in das *Empfinden des allgemeinen Anliegens* ausweiten.
Hinzu kommt die Notwendigkeit gelegentlichen *Vormachens*, was mehr und für den Studenten eindrücklicher ist, als nur Vorsagen.
- h) Die Aufzählung könnte weitergehen. Schliesslich taucht die Frage auf «Muss wirklich alles gelehrt werden, was der künftige Lehrer braucht?». Sie beantwortet sich selbst. «Mut zur Lücke» gilt auch in der Lehrerbildnung. Das «*Bestehen in der Vorläufigkeit*» sollte positiv erlebt werden können, nicht nur mit einem bedauernden «leider Gottes». Das Vertrauen auf die Selbstenthaltung und Selbstreifung der Person (des jungen Lehrers) hilft dazu.

Joe Brunner

Lehrerbildung und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen – oder: Der Lehrer – das Opfer der Gesellschaft?

Vorbemerkung: Es geht hier nicht um einen allseitig ausgewogenen Text, sondern um einen pointierten Diskussionsbeitrag.

1. Das Problem des Wertekonfliktes beim Lehrer

Der Lehrer ist eine Persönlichkeit mit eigenen Werten, Zielen, Idealen, Interessen. Diese können den Werten widersprechen, die er im gesellschaftlichen Auftrag an seine Schüler weitergeben muss. Der Lehrer kommt dann in einen persönlichen Konflikt. Diese Situation scheint vor allem bei Junglehrern einzutreffen – man spricht vom Praxisschock. Der Junglehrer hat gewisse Vorstellungen über die Selbstbestimmung von Schülern und über eine repressionsfreie Schule. Seine Ideale versucht er zu verwirklichen und scheitert dabei. Die Schüler machen ihn «fertig», weil sie nur unter ständigem Druck und Zwang zu lernen gelernt haben und unfähig gemacht wurden, selbst etwas lernen zu wollen und Freiheitsräume auszunutzen, sich selbst Ziele zu setzen und anzustreben. In dieser Lage ist der Junglehrer scheinbar gezwungen, Druck auszuüben, zu strafen, er wird repressiv. Er ist nun genau in der Situation, dass er Dinge tut, die er gar nicht tun will. Wie verarbeitet der Lehrer diesen Konflikt? Weil wenig Junglehrer den Schuldienst verlassen, könnte angenommen werden, dass sich der Lehrer anpasst, zuerst vielleicht nur äußerlich, mit der Zeit jedoch auch innerlich, weil es kaum möglich ist, dass ein Mensch lebenslang anders denkt als er handelt. Auf diese Weise könnte der Lehrer seinen Konflikt langsam verdrängen, dass er gar nicht so handeln will, wie er eigentlich möchte, weil er Angst vor der Entlassung hat oder glaubt, dass er nicht die Kraft aufbringe, einen lebenslangen Kampf für seine Überzeugungen führen zu können.

2. Subjektive «Lösungsansätze»

Es wird hier davon ausgegangen, dass das heutige Schulsystem in der bestehenden Form noch lange beibehalten wird. Deshalb werden Lösungsansätze für den heute berufstätigen Lehrer diskutiert und wird nicht auf strukturelle Lösungen, wie sie in Alternativschulen z. T. verwirklicht sind, eingegangen.

2.1. Die Flucht in die Selbstaufgabe

Fromm (1977, 262–264) schildert einen Ausweg aus der «existentiellen Zerspaltenheit» des Menschen, wie er für viele Menschen in der gegenwärtigen kybernetischen Gesellschaft charakteristisch sei: «Es handelt sich darum, sich mit einer sozialen Rolle zu identifizieren, sich klein zu fühlen, sich dadurch zu verlieren, dass man sich zu einem Ding reduziert. Man tarnt die existentielle Zerspaltenheit dadurch, dass man sich mit seiner sozialen Organisation identifiziert und vergisst, dass man eine Person ist. Der Mensch wird auf diese Weise – um sich Heideggers Terminologie zu bedienen – zu einem «man» zu einer Nichtperson. Er befindet sich sozusagen im Zustand einer «negativen Ekstase»; er vergisst sich, indem er aufhört, «er» zu sein, indem er aufhört, eine Person zu sein, und zum Ding wird.»

2.2 Die Flucht nach innen

Wenn die schulischen Bedingungen so restriktiv sind, dass der Lehrer nicht mehr als eine innerlich harmonische Persönlichkeit in der Einheit von Denken, Wollen und Fühlen handeln kann, er sich aber trotzdem nicht aufgeben will, dann bleibt ihm eine Flucht nach innen. Er bleibt dann moralisch intakt, wenn er die Kraft und Ich-Stärke aufbringt, sich gegen diese Wirklichkeit in kritisch ablehnendem Stellungnehmen zu verhalten, wenn es sich auch nur um einsame innere Urteile und Stellungnahmen handelt (*Bettelheim*, zit. in Roth 1971, 542).

2.3. Anpassung und Widerstand

Die adäquate Lösung des Problems könnte in der Richtung liegen, wie sie Adorno und Becker (Adorno 1973, 105–119) in einem Gespräch entwickelt haben. Der Lehrer müsste fähig sein, seine Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Strukturen von verschiedenen Gesellschaftstheorien her zu analysieren. Er müsste also fähig sein, sich nicht nur recht und schlecht in seinem Beruf zwischen allen Klippen durchzuarbeiten, sondern die Klippen bezeichnen können, über sie reden können, die Zusammenhänge durchschauen und seine eigenen Funktionen theoretisch reflektieren können. Er müsste in seiner Ausbildung ein hohes Reflexionsniveau erreichen und lernen, «in ständigem Wechsel der Verhältnisse zu bestehen» (ebd. 115). Eine blinde Anpassung an die bestehenden Verhältnisse wie auch ein blinder Widerstand führen zur Selbstaufgabe. «Es geht darum, dass man diese Spaltungen aushalten muss, die unauflösbar sind» (ebd. 119).

Der Lehrer müsste in der Ausbildung, nebst der theoretischen Auseinandersetzung mit seiner Rolle in Gesellschaft und Schule Erfahrungen sammeln können, wie belastungsfähig er ist, wo seine Grenzen liegen, in welchem Bereich von Anpassung und Widerstand er im Beruf überleben kann, ohne seine Persönlichkeit zu opfern.

Literatur

- Adorno T. W.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M. 1970
Fromm E.: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek bei Hamburg 1977
Roth H.: *Pädagogische Anthropologie II*. Hannover 1971

Josef Eigenmann

Lehrerbildung und Schulreformprojekte

Der Themenbereich «Lehrerbildung und Schulreformprojekte» ist umfassend und kann unter verschiedensten Aspekten beleuchtet werden. Ob nun aber dieser vielseitige Bereich eher aus der Sicht der Praxis an Fallbeispielen, aus der Sicht der Lehrerrolle im Schulsystem, aus schultheoretischer oder curriculumtheoretischer Sicht u. ä. behandelt wird, immer bleiben bei der Themenstellung mindestens vordergründig einige Fragen gleich, zum Beispiel: Was soll unter Lehrerbildung verstanden werden, was sind Reformprojekte in der Schule, wie wird zwischen Innovation und Schulreform unterschieden? Ohne auf diese Fragen im Detail einzugehen, sei hier folgendes gesagt: Der Ausdruck «Lehrerbildung» soll hier als Überbegriff für die verschiedensten Formen organisierter Lernprozesse verstanden werden, welche didaktisches Handeln des Lehrers in der Schule betreffen. Mit Lehrerbildung sind also nicht nur die Formen der Grundausbildung zum Lehrerberuf gemeint, sondern auch jene der Fort- und Weiterbildung.

Eine Verhältnisbestimmung zwischen Schulreform und Innovation vorzunehmen ist bereits ein beinahe auswegloses Unterfangen, geht man von der Auffassung aus, dass eine begriffliche Bestimmung in diesem Bereich von einer Anzahl normativer Prämissen auszugehen hat. Dies zeigt sich denn auch schon bei einem ersten pragmatischen Zugriff, wenn es nämlich darum geht, von den an Reformprojekten beteiligten verschiedenen Personengruppen bzw. Rollenträgern (Lehrer, Schüler, Inspektoren, Verwaltung, Wissenschaft, Fortbildung usw.) zu vernehmen, welches ihre eigenen Schwierigkeiten, Problem- und Konfliktsituationen in Reformprojekten sind. Es ist hier schon aus Raumgründen unmöglich, die Problem- und Konfliktsituationen der einzelnen Rollenträger in systematischer Form unter theoretischen Gesichtspunkten darzulegen. Einige Beispiele sollen genügen, um auf das umfassende Gebiet, die Komplexität und Verschiedenartigkeit der Probleme hinzuweisen: In einem Curriculum- oder Lehrplanprojekt beispielsweise sind die Problem- und Konfliktsituationen beim Projektleiter oder Wissenschaftler im Vergleich zum Lehrer, zum Schüler aber auch zur Administration oder Erziehungsdirektion meistens anders gelagert und sie werden auch anders gewichtet. In den üblichen Fällen steht der Forschende im Projektfeld unter dem anspruchsvollen Praxisdruck, beispielsweise in nützlicher Frist, praktikable Handlungsempfehlungen anzufertigen, den Bedürfnissen der Praktiker sorgfältig Rechnung zu tragen, Beratungsfunktionen wahrzunehmen, mit der Pra-

xis zu kooperieren usw. Nicht selten glaubt er sich auch wissenschaftlich in nützlicher Frist nach den gängigen Standards und «Normvorschriften» der Wissenschaft qualifizieren zu müssen. Die unterschiedlichen gegenseitigen Erwartungen in Praxis und Wissenschaft stellen ein in Projektfeldern häufig kaum kontrollierbares Konfliktpotential dar. In vielen Fällen wird zudem versucht, die latenten Konflikte zum Beispiel durch besondere Interaktions- und Kommunikationsformen zu überdecken. Selten wird der Versuch unternommen, durch Formen der Kooperation und konstruktiven Kritik die Konflikte auszuhandeln, um so zu einer differenzierten Interpretation der verschiedenen Rollen im Projekt zu gelangen. Dass dies besondere Qualifikationen vom Praktiker *und* Wissenschaftler verlangt, muss in diesem Rahmen wohl kaum näher begründet werden.

Die konkrete Frage hingegen ist bislang noch weitgehend ungeklärt, nämlich: welches die wünschbaren und notwendigen Qualifikationen für eine kritisch-konstruktive Teilnahme an Reform- bzw. Innovationsprozessen sein sollten, zu welchem Zeitpunkt (z.B. in der Grundausbildung; in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, in der Weiterbildung usw.) und in welcher Form (z.B. in Verbindung mit praktischer Arbeit, in Form von Projekten) diese Qualifikationen vermittelt bzw. erworben werden sollten.

Die Arbeitsgruppe, welche sich mit diesem Themenkreis beschäftigte, ging davon aus, dass zwischen Reform und Innovation zu unterscheiden ist: beide Begriffe können sich zwar auf den gleichen Tätigkeits- und Gegenstandsbereich (z.B. Veränderung organisatorischer, struktureller und inhaltlicher Gegebenheiten) beziehen, beide beinhalten also eine bewusste, zielstrebige *Veränderung* eines sozialen Systems. Innovation führt bzw. sollte aber zu einer *Verbesserung* des Systems führen. So zum Beispiel muss ein Projekt der Lehrplanrevision noch nicht unbedingt zu einer Innovation führen, wenn damit nur eine Regelung des Ist-Standes verbunden ist oder wenn bei den unmittelbar Betroffenen (hier bei den Lehrern) keine Lernprozesse ausgelöst werden. Mit Innovation sind im hier gemeinten Sinn immer Lernprozesse verbunden, Innovation ohne Lernprozesse ist nicht möglich.

Von dieser sehr allgemeinen Formulierung aus betrachtet drängt sich die Frage auf, wie denn überhaupt der Innovationsprozess, der zugleich ein organisierter Lernprozess darstellt, optimal gesteuert und «kontrolliert» werden kann. Diese Frage stand denn auch im Zentrum der Gruppengespräche. Die ebenfalls recht allgemeine und beinahe zur Selbstverständlichkeit gewordene Überlegung, dass Reform als Innovationsprozess im Unterricht allein über den Weg der Verordnung, der Schaffung neuer Lehr- und Lernmittel und neuer Rahmenlehrpläne u. ä. noch nicht garantiert wird, sondern dass sich tatsächliche Innovation durch die Person jedes einzelnen Lehrers vollzieht, führte denn auch in der Curriculumentwicklung beispielsweise zur schulnäheren und lehrerzentrierten Curriculumentwicklung. Bei näherer Betrachtung einzelner Projekte zeigt sich aber, dass eine breite Partizipation der Betroffenen (Leh-

rer, Schüler, Eltern) in den meisten Fällen ein Postulat geblieben ist: die Masse der Lehrerschaft bleibt der Adressat fremdentwickelter Curricula, bleibt in der Rolle von Konsumenten.

Dieser von den Gruppenteilnehmern als bedenklich gekennzeichnete Sachverhalt der mangelhaften Partizipation, die häufig recht pauschal auf Interessenlosigkeit, Inkompetenzen u. ä. der Lehrerschaft zurückgeführt wird, hat, abgesehen von der Grundausbildung und Fortbildung, verschiedene Ursachen, von denen hier abschliessend einige genannt werden sollen: Partizipation der Lehrerschaft erfordert Dezentralisierung der Curriculumentwicklung bzw. eines Projektes. Auf der anderen Seite aber ist ein konkreter Einbezug der Verwaltung und Wissenschaft in einzelne Schulen nicht möglich.

Ein Zusammenwirken der einzelnen Instanzen (Verwaltung, Wissenschaft, Inspektorat, Schule als ganzes und die einzelne Schule, Elternschaft usw.) setzt die Schaffung geeigneter Institute voraus.

Die Idee der Lehrerzentriertheit hat offensichtlich sowohl in der Literatur als auch in der Praxis recht unterschiedliche Beweggründe, ohne dass diese in jedem Fall sorgfältig in einem Gesamtkonzept der Innovationsstrategie in systematischer Form berücksichtigt werden. Solche Beweggründe, welche durchaus mindestens latent widersprüchlich sein können, sind beispielsweise: Die Idee der Partizipation der Lehrer als Betroffene wird häufig dadurch begründet, dass Selbstbestimmung nur durch Partizipation wirklich wird, wobei Selbstbestimmung recht unterschiedlich ausgelegt werden kann: Selbstbestimmung kann eine demokratisch organisierte Schule zum Ziel haben. Durch die Partizipation soll der einzelne Lehrer nicht zum blossen Vollzugsorgan fremdbestimmter Neuerungen werden, sondern selber ein aktiv Beteiligter, ein Mitwirkender dieser Neuerungen sein. Der Lehrer ist nicht mehr *Objekt des Reformprozesses*, sondern wird *Subjekt des Innovationsprozesses*.

Selbstbestimmung kann im Extremfall aber auch nur Vorwand und auf bestimmte Abschnitte im Projekt eingeschränkte Partizipation sein. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die Reformprozesse von oben nach unten organisiert sind. Das heisst zum Beispiel, dass auf der oberen Ebene (die Ebene der Pläne, Departemente, Expertenkommissionen usw.) bereits über die Ziele endgültig entschieden wird. Die Betroffenen (Lehrer, Eltern, Schüler) sind also mit festgesetzten, fremdbestimmten normativen Vorgaben konfrontiert, was zur Folge haben kann, dass der für den Innovationsprozess notwendige Lernprozess durch Auseinandersetzung und Verhandlung normativer Setzungen nicht oder nur teilweise stattfindet. Der Lehrer ist nicht mehr aktiv Beteiligter, nicht mehr Subjekt der Innovation, sondern Objekt der Reform. Die diesbezügliche Interaktion zwischen den Ebenen entartet zu einem künstlichen Ein-Weg-Prozess. Diese eingeschränkte Partizipation – zu Unrecht als Selbstbestimmung etikettiert – dient dann primär zu Motivationszwecken, sich mit den Vorgaben bzw. mit dem Innovationsprozess besser identifizieren zu können. Die Wirkung fremdbestimmter Innovationen soll dadurch gesteigert werden.

Iwan Rickenbacher

Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Berufsbild des Lehrers

1. Zur Arbeitsweise

Die Arbeitsgruppe «Berufsbild» umriss einleitend das Diskussionsthema auf der Grundlage der spezifischen Interessen der Teilnehmer. Die Gruppe einigte sich auf die Diskussion folgender Aspekte

- Veränderung im sozialen Prestige des Lehrers,
- Leitbilder des Lehrers,
- Lehrer und Mobilitätswünsche,
- Interaktion zwischen Lehrern,
- Veränderte Funktionen des Lehrers.

Die Referate bildeten jeweils den Rahmen für die Erörterung dieser Themenkreise.

2. Lehrer als Innovatoren

Das Referat *Aregger* «Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers» war Ausgangspunkt zur Frage nach der *Innovationsfähigkeit* des Lehrers. Der Einfluss der Lehrer auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Reformprojekten wird als eher gering veranschlagt. Die Gruppe erklärt diesen Tatbestand u. a. wie folgt.

- Die Beteiligung der Lehrer an Innovationen ist je nach Schulstufe, auf der Lehrer arbeiten, unterschiedlich. Ohne starken Einbezug der Lehrer in der Vorbereitung von Reformprojekten dürften Innovationen in der Sekundarstufe II kaum durchsetzbar sein. Anders verhält es sich im Primarschulbereich. Die hohe Mobilität im Lehrkörper der Primarschule in den letzten Jahren dürfte teilweise eine Identifikation der Lehrer mit den Problemen ihrer Schulstufe verhindert haben. Dies führte u. a. dazu, dass ein relativ kleiner Teil des Lehrkörpers sich in Reformprojekten engagierte, was wiederum zur Überlastung weniger führen musste.
- Die eher geringe Identifikation der Lehrer der Volksschule mit Problemen ihres Arbeitsbereiches kann auch aus der Feststellung abgeleitet werden, dass viele Volksschullehrer trotz hoher Pflichtstundenbelastung Zusatzstunden in anderen Schulbereichen übernahmen.

- Hohe Mobilität des Lehrkörpers und die Tendenz, zusätzlichen Unterricht, neben einer an und für sich hohen Arbeitsbelastung, zu übernehmen, weisen ihrerseits auf Bedürfnisse hin, die auch mit «Aspirationswünschen» umschrieben werden können.
- Das wachsende Interesse von Erziehungswissenschaftlern am primären Tätigkeitsfeld des Lehrers, an Fragen des Unterrichts, konnte bei einer mobilen Lehrerschaft, die sich teilweise wenig mit Berufsproblemen befasste, zusätzlich zu einem Gefühl der Disqualifizierung führen. Ein sich mit den praktischen Problemen identifizierender Wissenschaftler traf auf eine Lehrerschaft mit einem sehr kurzfristig aufgebauten Erfahrungshintergrund. Das theoretische Plus des Wissenschaftlers konnte durch den Lehrer in seinem Selbstbewusstsein nicht durch praktische Kompetenz aufgewogen werden, da vielfach der Wissenschaftler selbst im Verlaufe seiner beruflichen Laufbahn länger als praktischer Lehrer tätig gewesen war.
- Die Meinung, die Senkung der Mobilität der Lehrerschaft *allein* erhöhe die Innovationsbereitschaft der Lehrer ist wahrscheinlich nicht richtig, auch wenn sich nachweisen liesse, dass Innovationsanstösse aus der Lehrerschaft vor allem in Zeiten feststellbar sind, in denen Lehrer nach Überwindung der Probleme des Berufseinstieges auf der gleichen Schulstufe beginnen, sich mit ihrem Berufsproblem zu identifizieren, weil sie sich auf eine längerdaurende Tätigkeit in einem bestimmten Schulbereich einrichten. Innovieren kann nur dann zu einer primären Berufsaufgabe des Lehrers werden, wenn im Pflichtenheft entsprechende Zeitanteile zu Lasten des Unterrichtes vorgesehen werden.

3. Interaktion der Lehrer mit Kollegen

Innovieren heisst auch fähig sein, mit Kollegen zu interagieren. Diese Forderung stellt eine Berufsauffassung in Frage, die sich teilweise dadurch manifestiert, dass Lehrer den Grundsatz der Nichteinmischung in die Angelegenheiten ihrer Kollegen so weit verabsolutieren, dass Gespräche über berufliche Fragen schwierig werden. Diese Haltung wird unterstützt:

- *durch eine schulische Infrastruktur, die Interaktionen erschwert:* Dazu gehören Stundenpläne, die keine Kontaktzeiten erlauben, fehlende Arbeitsräume für Lehrer im Schulhaus, aber auch geringe Entscheidungskompetenzen auf der Ebene des Schulhauses usw.;
- *durch mangelhafte Vorbereitung auf Teamarbeit in der Lehrerbildung:* Als Beispiel sei hier nur die Vorbereitung sog. Übungslektionen genannt, die ausschliesslich in Einzelarbeit geleistet wird. Es wäre möglich, praktische Einsätze in der Übungsschule vermehrt in Gruppen zu planen und durchzuführen.

4. Der Umgang mit Wissenschaft und Wissenschaftlern

Lehrerbildungsinstitutionen haben den Nachteil der «Forschungsferne» zu überwinden. Dabei sind, von der Grössenordnung her, nicht alle Lehrerbildungsinstitutionen in der Lage, eigene Forschungsprojekte zu organisieren. Der «time-lag» zwischen Forschung und *vermittelte Forschung* in der Lehrerbildungspraxis liesse sich etwas abbauen

- *durch die Beteiligung von Lehrerbildungsinstitutionen an Projekten grösserer Forschungsinstitutionen.* Dabei müssen Voraussetzungen geschaffen werden, dass *primär Forschende* eine Didaktik der Vermittlung wissenschaftlicher Methoden und Produkte lernen können;
- *durch die wissenschaftliche Qualifizierung der Lehrerbildner,* die zudem befähigt werden müssen, die Bedeutsamkeit ihrer Kenntnisse für den Beruf ihrer Studenten zu reflektieren. Diese zweite Anforderung schafft im gegenwärtigen Zeitpunkt mehr Schwierigkeiten.

5. Die Auswahl der Lehrerbildner

Bei Innovationen in der Lehrerbildung kommt dem Lehrerbildner eine zentrale Stellung zu. Die für Lehrerbildner erwünschten Persönlichkeits- und Qualifikationsmerkmale dürften auf einer sehr abstrakten Ebene formulierbar sein. Eine Operationalisierung solcher Merkmale für ein Curriculum für Lehrerausbildner, für ein Pflichtenheft der Seminarlehrer, für Auswahlkriterien beider Auswahl von Lehrerbildnern scheitert auch an der fehlenden Übereinkunft über die Beurteilung des *guten Lehrers*. Es ist notwendig, bei der Auswahl von Lehrerbildnern neben formalen Kriterien das Qualifikationsgefüge eines bestehenden Lehrkörpers, der ergänzt werden muss, zu analysieren. Dabei vertritt die Gruppe die Auffassung, dass im Sinne von *Frey* auch ausserberufliche Interessen, Leistungen und Funktionen mitzuberücksichtigen sind.

6. Lehrer und Rollenerwartungen von aussen

Es besteht nach Auffassung der Gruppe unter Lehrern die Tendenz, sich widersprechende Rollenerwartungen von aussen nur dem eigenen Beruf zuzuschreiben. Dies kann ein Mittel sein, um eine soziale, politische, ethische Ausnahmesituation des Lehrers zu postulieren. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rollenerwartungen kann gelernt werden. Dazu ist es notwendig, dass Lehrerbildungsinstitutionen ihre Isolation gegenüber Gruppierungen aufbrechen, die an Eziehung interessiert sind. Ansätze dazu sind der Einbezug von Repräsentanten externer Gruppierungen in Veranstaltungen der Lehrerbildung, die Verarbeitung von Interessengegensätzen zwischen

Schülern und Lehrern in Mitbestimmungsmodellen in der Lehrerbildungsanstalt, die Aufarbeitung der unterschiedlichen Rollenerwartungen der Seminarlehrer an die Lehrerstudenten und der Lehrerstudenten an die Seminarlehrer.

Elmar Hengartner

Fachdidaktik – Begriff, Bezüge, Aufgaben

1. Fachdidaktik und Schulfach

Fachdidaktik wird hier als Theorie einzelner Schulfächer begriffen, in Analogie zum Verständnis der Allgemeinen Didaktik als Theorie des Unterrichts, welche wieder auf eine Theorie der Schule zu beziehen ist. Bei gegebenem Entwicklungsstand ist Fachdidaktik vordringlich eine Forschungsaufgabe: es sind die geschichtlich-historischen Prozesse, die zur bestehenden Fächerung schulischen Lernens geführt haben, und deren Folgen zu klären, wobei das jeweilige Schulfach als Forschungsgegenstand verstanden werden muss. Dabei sollen auch schulfachübergreifende Ansätze und alternative Lernbereiche begründet und entwickelt werden.

2. Bezüge zur Allgemeinen Didaktik und zu Fachwissenschaften

Fachdidaktik ist mit Fragen der Begründung und Auswahl von Zielen, Inhalten, Vermittlungsformen und Medien innerhalb der verschiedenen Schulfächer befasst – auch im Hinblick auf fachübergreifende Ziele von Schule. Dies verweist auf Bezüge zur *Allgemeinen Didaktik*, welche entsprechende Fragen für alle Lernbereiche übergreifend zu formulieren und zu begründen versucht. Schwierigkeiten im Wechselbezug zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bestehen in mehrfacher Hinsicht:

zum einem gibt es recht unterschiedliche Konzeptionen und Ansätze Allgemeiner Didaktik mit je eigenen Fragestellungen, Kategorien und wissenschaftlichen Methoden;

zum anderen ergeben sich innerhalb einzelner Fachdidaktiken je besondere Begründungszusammenhänge und Perspektiven, die es mitunter schwierig erscheinen lassen, sie auf allgemein didaktische Fragen zu beziehen.

Ohne diesen Bezug dürfte es aber kaum möglich sein, die pädagogische Aufgabe schulfachgebundenen Lernens hinreichend zu begründen.

Fachdidaktik steht – je nach Schulfach in unterschiedlicher Nähe – auch mit *Fachwissenschaft* (bzw. mehreren Fachdisziplinen) in Beziehung. Für das Schulfach Mathematik scheint die Beziehung enger als etwa für Sachunterricht oder Musik. Es ist ungeklärt, wieviel Fachwissen ein Lehrer für sein Schulfach braucht, um sachgemäß unterrichten zu können. Eine einseitige Orientierung

an der Struktur der Disziplin (oft als Glaubensbekenntnis zum fachwissenschaftlichen Selbstverständnis) hindert daran, die pädagogische Dimension von Schulfächern vermehrt zu beachten. Fachwissenschaftliches Wissen ist für verschiedene Schulfächer notwendig, aber nicht hinreichend für die Begründung dessen, was (und wie) gelernt werden soll. – Ferner bleibt anzumerken, dass es *die* Fachwissenschaft so wenig gibt wie *die* Allgemeine Didaktik. Für Lehrerbildner wäre eine solide fachwissenschaftliche Fundierung ebenso notwendig wie der Vollzug einer pädagogischen Wendung. Für Fachdidaktiker sind die Vertrautheit mit sozialwissenschaftlichen Methoden und eigene Unterrichtserfahrungen wünschenswert.

3. Vielfalt der Perspektiven – Forderung nach Interaktion

Die Bezüge von Fachdidaktik zu Fachdisziplinen und Modellen der Allgemeinen Didaktik sowie zu weiteren, nicht nur wissenschaftsbestimmten Kenntnisbeständen deutet auf die *Vielzahl der Perspektiven*, die in jeder Fachdidaktik – sei sie als Forschungsaufgabe oder als Lehre verstanden – zu berücksichtigen sind. Welche Folgen deren Reduktion haben kann, zeigen Innovationen in verschiedenen Schulfächern der jüngsten Zeit. So folgten sich etwa im ersten Mathematikunterricht Innovationen, wobei die eine einseitig an einer besonderen psychologischen Didaktik, eine andere vorwiegend an einer bestimmten fachwissenschaftlichen Struktur orientiert war. Reduziert man in solcher Weise die Vielfalt der Begründungsstrände, gerät die Komplexität des Unterrichts leicht aus dem Blickfeld. Die Folge kann sein, dass Innovationen unwirksam bleiben oder in «ungewollte Nebenwirkungen» umschlagen.

Eine perspektivenreiche Entwicklung von Fachdidaktik macht vermehrte *Interaktion* zwischen Personen notwendig, die unterschiedliche inhaltliche und handlungsbestimmte Kompetenzen in der Lehrerbildung vertreten. Nur in seltenen Glücksfällen sind die für die Entwicklung und Vermittlung einer Fachdidaktik erforderlichen Kompetenzen in einer Person vereinigt. (Man braucht auch dann noch Lehrer, welche in der unterrichtspraktischen Arbeit mitwirken.)

Es gibt eine Reihe von *Gründen*, welche die Forderung nach Perspektivenvielfalt durch Interaktion zusätzlich stützen:

- Die Legitimation von Entscheidungen über Unterricht kann nicht durch eine einzige Wissenschaftsdisziplin geleistet werden; es bedarf dazu verschiedener wissenschaftlicher Beiträge *und* der Mitentscheidung der Betroffenen bzw. der für die Schule Verantwortlichen.
- Es können vermehrt Lebensbereiche in schulisches Lernen Eingang finden, zu denen elaborierte Informationen vorliegen, die aber in einer an Wissenschaft orientierten Fachdidaktik unbeachtet bleiben.

- Ausbildungsdidaktisch kann durch Interaktion vor allem auch pädagogisches Denken zur Geltung kommen und auf konkreterer Ebene wirksam werden.

4. Aufgaben fachdidaktischer Ausbildung

Die zeitliche Beschränkung der Gruppenarbeit auf nur sechs Stunden liess wenig Raum für die Diskussion der Aufgaben der Fachdidaktik sowie für Fragen der Qualifikationen. Innerhalb einer auf Professionalisierung ausgerichteten Lehrerbildung scheint u. a. folgende Zielvorstellung für Fachdidaktik wichtig: es soll die Freiheit des Lehrers für Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen im Hinblick auf die konkrete Unterrichtssituation begründet und erweitert werden, d. h. eine Freiheit in Bindung an die pädagogische Aufgabe, jeden Schüler optimal und individuell zu fördern. Ausgangspunkt sind lehrplanbestimmte und andere Rahmenbedingungen. Die Vermittlung allgemein- und fachdidaktischer Informationen, die Klärung der pädagogischen Dimension eines Schulfaches und des Verhältnisses zwischen Kind und Sache, der Umgang mit didaktischen Materialien sowie deren Umsetzung in die Praxis soll so gestaltet sein, dass die Entscheidungsfähigkeit des Lehrers vergrössert wird. Bezogen z. B. auf die Methodenfreiheit heisst das, dass der Lehrer in Kenntnis unterschiedlicher Lernbedingungen der Schüler die ihnen jeweils besser entsprechende Methode wählen und dabei Vorzüge und Nachteile der gewählten Methode erkennen lernt. Der Sachverhalt, dass vielerorts die Lehrmittel verbindlich und damit Entscheidungen vorgegeben sind, wirkt je nach Vorgabe erschwerend oder erleichternd.

Wichtig ist, dass in jeder Fachdidaktik über Problematisierung hinaus konkrete Lösungswege aufgezeigt und begangen werden; denn eine erfolgreiche Bewältigung von Praxis vermittelt eine Berufssicherheit, die eine günstigere Bedingung für die Erweiterung des Entscheidungsspielraums darstellt als einseitige Verunsicherung. Theorie soll den Horizont weiten und die Vielfalt der Perspektiven bewusst machen, aber auch Entscheidungshilfen vermitteln.

5. Postulate

Die Ausbildungssituation hinsichtlich Fachdidaktik ist in der schweizerischen Lehrerbildung recht unterschiedlich. Die Unterschiede betreffen u. a. die Einrichtung und Gliederung fachdidaktischer Ausbildungsgänge, die Qualifikationen der mit der Ausbildung Beauftragten sowie die Verbindung von Theorie mit schulpraktischen Übungen.

Ungeachtet der Unterschiede besteht Übereinkunft im Hinblick auf drei Forderungen:

- a) Die Anzahl der Fachdidaktiken, in denen ein Lehrerstudent bzw. ein Seminarist ausgebildet wird, sollte reduziert werden. Ein Vorschlag geht dahin, dass Deutsch und Mathematik für alle verbindlich ist; hinzu kommt nach Wahl je eine Fachdidaktik aus dem musisch-sportlichen und dem sozialkundlich-naturwissenschaftlichen Bereich. In einer Fachdidaktik sollte zudem ein Vertiefungsschwerpunkt gesetzt werden.
- b) In Kantonen, die einen eigenständigen Ausbildungsgang für die Oberstufe noch nicht kennen, soll in der Fachdidaktik nach Stufen differenziert werden. Eine fachdidaktische Ausbildung in allen Fächern für die Schuljahre 1 bis 9 ist im Rahmen einer zweijährigen Berufsbildung nicht zu leisten.
- c) Die Entwicklung fachdidaktischer Ausbildungsgänge muss in Kooperation zwischen Vertretern einzelner Fachdisziplinen, der Allgemeinen Didaktik, Lehrern der Volksschule und den Betroffenen erfolgen. Seminare von jeweils wenigstens einwöchiger Dauer mit ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten schaffen dafür günstige Bedingungen.

III. Schlussplenum

Iwan Rickenbacher

Zusammenfassung des Podiumsgesprächs und der Plenardiskussion

1. Zielsetzung

Das abschliessende Podiumsgespräch hatte das Ziel, zwischen den Referaten und den Gruppendiskussionen einen Bezug zu schaffen. Aus den Gruppengesprächen wurden einzelne Fragestellungen entwickelt, die nach einer kurzen Einführung durch einen Gruppensprecher im Plenum aufgegriffen wurden. Dabei konnten in der Plenardiskussion neue Fragestellungen entstehen, die gegenüber den vorbereiteten Themen Priorität besassen. Es liegt in der Natur einer solchen Diskussion, dass sie, neben der Klärung einzelner Sachverhalte, neue Probleme aufwirft, die unbeantwortet bleiben.

2. Diskussionsbereiche

2.1. Von der «Pädagogisierung» der Unterrichtsinhalte

These:

Die «Pädagogisierung» der Unterrichtsinhalte in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern führt zum Abbau der Führungsrolle des Lehrers, zur Verminderung des Leistungsdruckes, zum Abbau der Vorrangigkeit des Stoffes, zur Auflösung hierarchischer Strukturen.

Erörterung:

Die «Pädagogisierung» der Unterrichtsinhalte hat zwei Konsequenzen:

- Der Lehrer lässt sich in einen «herrschaftsfreien Diskurs» mit Schülern ein, um Unterrichtsinhalte zu bestimmen.
- Sanktionsfreie Interaktion lässt sich am besten zwischen Personen mit gleichem Status einüben. Voraussetzungen für eine sanktionsfreie Interaktion zwischen Schülern und Lehrern zum Zwecke der Bestimmung von Unterrichtsinhalten sind in der Lehrerbildung einzuüben.

Diskussion:

Karl Frey versteht «Pädagogisierung» von Unterrichtsinhalten u. a. als «Befragung» von Fächern und Disziplinen nach ihren Grundlagen, Methoden und Auswirkungen, nach ihrer Übereinstimmung mit Schülerinteressen, nach ihrer Auswirkung auf die Lebensgestaltung. Diese Befragung ist auch für die Erziehungswissenschaft als Disziplin in der Lehrerbildung notwendig.

Diese Forderung wird in der Diskussion von unterschiedlichen Annahmen aus untermauert:

- Die Bildungswissenschaften hätten sich von der eigentlichen Wirklichkeit des pädagogischen Tuns entfernt und seien deshalb unwirksam geworden.
- Die «Lebenshilfe» moderner Erziehungswissenschaften werde durch die zum Teil methodenbedingte Reduktion auf bestimmte Aspekte des pädagogischen Feldes eingeschränkt.
- Der Wissenschaftsbegriff der Pädagogik habe die Totalität der Schulpraxis einzufangen.

Eine Differenzierung der Kritik an der Erziehungswissenschaft drängt sich insofern auf, als zwischen

- einer Überprüfung des methodischen Konzeptes der Bildungswissenschaften und
- der Frage der Übertragbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis unterschieden werden müsse.

Missverständnisse bestehen auch in bezug auf die Funktion der Wissenschaft, bestehende Sachverhalte angemessen zu beschreiben und der Erwartung an die Pädagogik, Regeln für das erzieherische Verhalten zu gewinnen. Die Erziehungswissenschaft selbst muss über den Stellenwert von Wissenschaft im menschlichen Leben und im Berufsleben gründlich nachdenken. Es genügt nicht, etwas zu wissen, um es zu verändern. Es stellt sich auch die Frage, wie weit Forderungen des pädagogischen Handelns, wie «Abbau der Führungsrolle des Lehrers», «Interaktion», «Verminderung des Leistungsdruckes» usw. Probleme des wissenschaftlichen Erkennens sind. Es wäre wahrscheinlich verfehlt, die sich unter dem Begriff «Pädagogisierung» abzeichnende Reflexion automatisch als Veränderung der pädagogischen Wirklichkeit zu verstehen, die ihrerseits nicht durch die Entwicklung der Bildungswissenschaften bestimmbar ist.

2.2. Von der Umsetzbarkeit Wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Erziehungspraxis

Im Anschluss an das Postulat, Leistungen der Erziehungswissenschaft für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen, stellte sich auch das Problem der praktischen Bedeutsamkeit von Interaktionsanalysen, wie sie etwa von Tausch oder im Referat von Bayer dargestellt worden sind. Diese Untersuchungen zeigten vorerstmal, dass sich Lehrer anders verhalten, als man glaubte. Darin dokumentiert sich bereits eine sehr wichtige Funktion der Wissenschaft, näm-

lich Wirklichkeit darzustellen. Nur verändert die Einsicht in die Diskrepanz zwischen erwünschtem und feststellbarem Verhalten allein das Lehrerverhalten nicht. Die Tendenz sowohl von Seiten des Wissenschaftlers wie auch des Praktikers, Teilungsuntersuchungen als Lösungen des Ganzen zu nehmen, hängt auch mit der Situation des Praktikers zusammen, handeln zu müssen, bevor Wissenschaftler ihre Aussagen belegen können.

So wird etwa das Problem der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern auf den Aspekt der Sprachanteile von Schülern und Lehrern reduziert. Die Aussage, dass fruchtbare Interaktion zwischen Schülern und Lehrern vom Informationsgefälle zwischen den Partnern lebe, wird nicht unwidersprochen entgegengenommen.

2.3. Wissenschaft und Innovation

These:

Was Wissenschaftler «Reform der kleinen Schritte» nennen, bedeutet eine massive Störung der kontinuierlichen Bildungsarbeit des Praktikers. Oder: «Wissenschaftler innoviert, wenn ihr einer Sache sicher seid».

Erörterung:

Es liegt in der Natur *wissenschaftlicher Arbeit*, dass Einsichten und Erkenntnisse immer wieder in Frage gestellt und an der Wirklichkeit überprüft werden. Dies bewirkt Änderungen der wissenschaftlichen Vorgaben im Verlaufe eines Innovationsprozesses, die der auf Kontinuität ausgerichteten Arbeit des Lehrers zuwiderlaufen.

Diskussion:

Die Erwartung des Praktikers an die Wissenschaft, gesicherte, unumstößliche Aussagen über seine Praxis zu erhalten, ist Merkmal einer Gläubigkeit, die sich fortschritthemmend auswirkt.

Falsche Erwartungshaltungen an die Funktion von Wissenschaft im praktischen Handeln in der Schule mögen damit zusammenhängen, dass die Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, von wenigen Ausnahmen abgesehen, von erziehungswissenschaftlicher Forschung abgeschnitten sind. Diese Feststellung gilt sowohl für die Forschung auf Hochschulebene wie erstaunlicherweise auch für die Forschung, die sich auf der Ebene pädagogischer Arbeitsstellen im Rahmen der kantonalen Bildungsverwaltung ereignet, in jener Verwaltung, die auch die Verantwortung für die Lehrerbildung trägt. In der Schweiz scheinen strukturelle Voraussetzungen für eine enge Verflechtung von Forschung und Unterricht in der Lehrerbildung zu fehlen.

Der Erziehungswissenschaftler steht angesichts der erzieherischen Praxis vor zwei Problemen: Vor der Auseinandersetzung mit Tatbeständen und Tatsachen und vor der Frage, auf welche Ziele hin sich ein Schulsystem verändern soll. Die beiden Erwartungen sind zwar bei einem weiten Wissenschaftsbegriff vereinbar, aber nicht in dem Sinne, dass aus Tatbestandsanalysen Normen ableitbar wären. Die Erziehungswissenschaft ist allerdings in der Lage, Randbe-

dingungen zu definieren, unter denen bestimmte Ziele eher erreicht werden können.

Bei der Diskussion und Wertung der Funktion der Wissenschaft bei Innovationen im Bildungswesen ist zwischen deskriptiven, wertenden und normativen Aussagen zu differenzieren. Je nach dem Wissenschaftsbegriff, welcher der Erziehungswissenschaft unterstellt wird, sind normative Aussagen im Sinne einer Erziehungslehre Gegenstand der Erziehungswissenschaft oder einer anderen Disziplin, der Ethik, der Philosophie, der Gesellschaftstheorie usw. In jedem Fall aber ist klarzustellen, auf welcher Ebene sich Aussagen des Wissenschaftlers in der erzieherischen Praxis bewegen.

In Frage zu stellen ist auch die Aussage «Der Wissenschaftler innoviert». Wenn der Wissenschaftler nicht im weitesten Sinne zum sozialen System gehört, das verändert werden soll, sind seine Einflussmöglichkeiten gering. Die Beziehung zwischen Wissenschaftler und Praktiker im Innovationsprozess ist partnerschaftlich anzulegen.

Deutlich wird im Verlaufe der Diskussion, dass Praktiker von der Wissenschaft Hilfe bei der Bewältigung ihrer Probleme erwarten. Dabei sind offenbar auch «objektive» Tatsachenaussagen der Wissenschaftler nicht unproblematisch, da die Wirklichkeit, die Wissenschaftler darstellen, abhängig sein kann von den Instrumenten, mit denen diese Wirklichkeit eingefangen werde. Der Praktiker wird deshalb *seine* Probleme nie vollständig in der vom Forscher dargestellten Wirklichkeit vorfinden können.

2.4. Wissenschaft und Unterricht

These:

Die Vorbereitung der Lehrerstudenten auf innovatorische Tätigkeiten im Schulsystem setzt wegen der Komplexität von Innovationsvorhaben Interaktion zwischen Lehrerbildnern verschiedener Fachrichtungen voraus.

Erörterung:

Innovation einzelner Schulfächer und Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung waren bestimmt durch die Reduktion des Neuerungsansatzes auf eine Dimension. Solche Ansätze waren beispielsweise bei der Reform des Mathematikunterrichtes feststellbar. Innovationen aber müssten mehrdimensional angelegt werden. Diese Forderung stützt die These der Interaktion zwischen Lehrerbildnern verschiedener Fachrichtungen, denn nur in seltenen Fällen sind die notwendigen Kompetenzen in einer Person vereinigt.

Diskussion:

Die Interaktion zwischen Lehrern und Wissenschaftlern in Unterrichtsfragen leidet unter Umständen unter der Tatsache, dass es wenig Forscher gibt, die im Innovationsbereich, in dem sie tätig werden, lehren, und dass es noch weniger Lehrer gibt, die auch forschen. Sowohl bei «wissenschaftsfreundlichen» Lehrern wie bei praxisorientierten Forschern kann innerhalb der eigenen Berufsgruppe ein Druck entstehen, der interaktionshemmend wirkt.

2.5. Vermittlerrollen zwischen Wissenschaft und Praxis

Die Diskussion um das Selbstverständnis der Wissenschaftler einerseits und um die Bedürfnislage der Praktiker andererseits kann dazu führen, dass vergessen wird, dass es zwischen diesen Positionen vermittelnde Berufe gibt. Dazu gehören Lehrerbildner, Schulplaner in der Bildungsadministration usw. Die Reichweite der wissenschaftlichen Erkenntnisse ist für die Lösung der Probleme, die von der Praxis her an diese Vermittler herangetragen werden, begrenzt. In diesem Dilemma sind z.B. für Lehrerbildner zwei Verhaltensmuster möglich. Der eine Weg besteht darin, das Gewicht zugunsten des Ganzheitsanspruches der Praxis zu verlagern. Die andere Möglichkeit liegt in der Ausrichtung auf die Wissenschaft, was bei Lehrerbildnern zu erziehungswissenschaftlichen «Theorievorlesungen» führen kann, die von der Auseinandersetzung mit praktischen Problemen entheben können. Diese Tendenz kann durch die Ausbildung der Lehrerbildner im universitären Lehrbereich verstärkt werden. Vorläufig ist das Dilemma vor allem durch eine verstärkte Kooperation der Lehrerbildner verschiedener Fachrichtungen lösbar, indem mit Hilfe einer Ausweitung der «Disziplinarität» bei der Vermittlung bestimmter Sachverhalte dem ganzheitlichen Anspruch der Lehrerstudenten besser begegnet werden kann.

In einer dem Lehrerbildner vergleichbaren Situation befinden sich auch Redaktoren von Lehrerzeitschriften, die in der Schweiz in der Regel im Einmannbetrieb Vermittlerfunktionen zwischen Wissenschaft und Praxis erfüllen. Auch dies zeigt, dass Vermittlungsfunktionen zwischen Wissenschaft und Praxis weder von Seiten der Praxis noch der Wissenschaft in der Personal- und Etatplanung genügend Bedeutung zugemessen worden ist. Dieses Defizit mag dazu beigetragen haben, dass der Brückenschlag zwischen Schule und Wissenschaft nicht im erwünschten Masse erfolgt ist, dass Lehrerbedürfnisse in der Forschung wenig berücksichtigt werden, und dass wissenschaftliche Erkenntnis in der Praxis wenig bekannt wird.

2.6. Die Ausbildung der Lehrerbildner

Der Ausbildung der Lehrerbildner kommt in der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis eine Schlüsselfunktion zu. Dabei wird die These vertreten, die Legitimationsinstanz für die Ausbildung der Lehrerbildner sei einseitig nur die Wissenschaft. Dies sei u. a. geschehen, weil die Erziehungswissenschaft ihre eigenen Ziele zu wenig reflektiert habe. Die Wissenschaft als einzige Legitimationsbasis für die Ausbildung der Lehrerbildner bleibt in der Diskussion, auch bezogen auf die gegenwärtige Situation in der Schweiz, nicht unbestritten. Es sei u. a. eine Tatsache, dass auch Lehrerstudenten ihre Ausbildner in deren Verhalten beeinflussen, ohne dass dies bewusst werde.

Problematischer scheint es dort zu sein, wo Studenten an Universitäten z.B. Pädagogik und Psychologie studieren, ohne im Zeitpunkt ihres Studiums zu wissen, dass sie Lehrerbildner würden. In einer ähnlichen Situation dürften

sich Dozenten befinden, die Pädagogen und Psychologen ausbilden, ohne zu wissen, in welchen Anwendungssituationen ein Teil ihrer Studenten in der Lehrerbildung stehen wird.

Aus dieser Sicht scheint das von *Weisskopf* vorgestellte Ausbildungsmodell für Lehrerbildner an der Universität Bern echte Alternativen anzubieten. Das Berufsfeld des Lehrerbildners ist in vielfältiger Form im universitären Ausbildungsgang berücksichtigt:

- in einem Einführungsprojekt, das an die vorausgehende Praxis als Lehrer anknüpft;
- in einem Forschungsprojekt, das einen engeren Bezug zur Wissenschaft herstellt;
- in einem Lehrprojekt, das die Umsetzung wissenschaftlicher Kenntnisse in Unterricht in der Lehrerbildung selbst zum Gegenstand der Ausbildung macht.

3. Beurteilung des Diskussionsverlaufes

Die Diskussion im Plenum folgte nur teilweise den Thesen und Anstößen, die vom Podium aus vermittelt worden sind. Die Freiheit der Teilnehmer, ihre Probleme zu formulieren, erlaubt es den Referenten teilweise festzustellen, wo ihre Impulse Denkprozesse ausgelöst haben, wenn auch gleich die Einschränkung gemacht werden muss, dass bei weitem nicht alle Themen zur Sprache kamen, die in den Gruppen analysiert wurden. Die Spannweite der im Plenum vertretenen Ansichten weist aber auf wesentliche Probleme hin, die in der Lehrerbildungsreform in der Schweiz bedeutsam sind.

IV. Schlagwortverzeichnis

Abwart 76	Einführungsprojekt 86
Akademisierung 56	Einsichten und Kenntnisse 59
Aktualitätsrückstand 130	Einstellung und Haltung 59
Allgemeinbildung 12, 104, 176, 190	Einstellungswandel 57
Allgemein-Didaktiker 84	Einzelwissenschaften 29
Allgemeine Didaktik 107, 115, 242, 267	Eltern 73, 76
Alternativdenken 33	Emanzipation 109
Anerkennung, interkantonale 161	Empathie 252
Anpassung 256	Entprovinzialisierung des Klassenzimmers 43
Ansätze, allgemeindidaktische 110	Entwicklungsarbeit, didaktische 189
Arbeit, interdisziplinäre 33	Entwicklungsprojekte 189
Aufnahmeselektion 166	Erfahrungen 17
Augenblickssituationen 121	Ergänzungsbedürftigkeit 116
Ausbildung 230	Erkenntnisse, wissenschaftliche 272
Ausbildung, berufspraktische 123	Erkenntnisbestände 98
Ausbildung, fachdidaktische 269	Erneuerung 41
Ausbildung, Seminaristische 26, 121	Erwartungen 68
Ausbildung, universitäre 26	Erzieher 54
Ausbildungsfächer 26	Erzieher, soziale 245
Ausbildungsgänge 84, 121	Erziehungsgeschichte 18
Ausbildungsphasen 56	Erziehungspraxis 272
Ausbildungszeit 179, 183	Erziehungswissenschaften 35
Basisqualifikationen 135	Evaluation 218
Behörden 76, 77	Fachdidaktik 104, 111, 115, 242, 267
Beratung 164	Fachdidaktiker 84
Beratung der Junglehrer 167	Fachdidaktische Aufgabe 116
Berufsbildung 176, 191	Fachdisziplinen 32, 35
Berufseinführung 167, 230	Fächerkanon 108
Berufsfeld 53, 97, 188	Fachgruppenlehrer 117
Berufsumfeld 227	Fachliche Grundlegung 122
Berufswissenschaften 119	Fachliche Vertiefung 123
Beziehung 129	Fachmethodik 34
Bezug, pädagogischer 53	Fachstruktur 188
Bezugssysteme, soziale 68	Fachstudium, problembezogenes 195
Bildungsbedürfnisse 229	Fachwissenschaft 114, 267
Bürokratie 47	Fähigkeiten und Fertigkeiten 59
Curriculum 107	Fähigkeit, soziale 45
Curriculuminnovation 44	Fähigkeitszeugnis 167
Didaktik 192	Forschen und Lehren 37
Didaktik, geisteswissenschaftliche 109	Forschung 41, 53
Didaktisches Dreieck 53	Forschungspraktikum 87
Didaktischer Kurs 88	Forschungs- und Entwicklungsprojekte 236
Didaktisierung 37	Forschungsprozess 234
Diplomarbeit 87	Fortbildung 228, 230
Diplomierung 169	Freizügigkeit 169
Disziplin 50, 102, 242	Führen 65
Disziplin, einzelwissenschaftliche 26	Geistesbildung 122
Disziplin, universitäre 26	Gesellschaft 68, 74, 77
Disziplin, wissenschaftliche 29, 113	Grenzüberschreitung 40
	Grundausbildung 228

Grundausbildung, gemeinsame 162
Grundhaltung, pädagogische 251

Handeln, instrumentelles 135
Handeln, kommunikatives 132, 136
Handeln, pädagogisches 53
Handeln, strategisches 135
Handlungsentwürfe, didaktische 189
Handlungskompetenz 119
Handlungsräume 43, 98
Hinausfragen 40, 44
Horror novi 42

Informationsressourcen 100
Inhalt 129, 242
Innovation 39, 223, 260, 263, 273
Innovation, personelle 43
Innovationsfähigkeit 263
Innovationsklima 41
Innovationspotential 41
Innovationsprozess 260
Innovationsverhalten 42
Institution Schule 99
Intention 129
Interaktion 30, 32, 36, 142, 264, 268, 273
Interaktion, gelebte 30
Interaktion, partnerschaftliche 245
Interaktion, soziale 28
Interaktionsanalyse 272
Interdisziplinarität 195
Isolierung 43

Klassenaktivitäten 146
Klassenlehrer 117
Kollegen 72, 76
Kommunikation 146
Kommunikationsorientierter Ansatz 133
Kompaktstudium 231
Kompetenz, fachliche 252
Kompetenz, instrumentelle 100
Kompetenz, kommunikative 100
Kompetenz, politisch-gesellschaftliche 77
Kompetenz, theoretische 100
Kontrolle 72
Konzeption, allgemeindidaktische 110
Koordination 161
Koordinationsinstrumente 41
Kritische Theorie 109
Kursgrösse 91
Kurssystem 103

Lebensbereiche 27
Lehren 65
Lehrer 54
Lehrerbild 43
Lehrerbildner 251, 265, 275
Lehrerbildungsforschung 233
Lehrerausbildungsgesetz 220
Lehrerfortbildung 45, 234

Lehrerkategorien 196
Lehrerseminarien 119, 120
Lehrerverbände 77
Lehrerzentriertheit 261
Lehrpläne, konzipiert-curriculare 188
Lehrprojekt 87
Leitideen 215
Lernen, forschendes 46
Lernsituation 218
Lernsituation, kommunikative 129
Lernzielfetischismus 112

Maturität 184
Maturitätgebundener Weg 160
Maturitätstyp, pädagogisch-sozialwissenschaftlich-musischer 180
Methoden, wissenschaftliche 18
Methodiklehrer 120
Mündigkeit 55

Normenproblematik 246
Normierung, ideologische 112

Organisationsberatung 45
Organisationseinheiten 40
Organisationsstrukturen 42, 208
Orientierung 215, 222
Orientierungsrahmen, berufsfeldbezogen 52

Pädagogik 191
Pädagogikstudium 84
Pädagogische Aufgabe 116
Pädagogische Autonomie 55
Pädagogische Hochschule 119
Pädagogische Psychologie 191
Pädagogische Soziologie 193
Pädagogische Zuwendung 118
Pädagogisierung 28, 30, 31, 32, 34, 35, 123, 242, 271
Pädagogisierungskraft 36
Partizipation 261
Partnerschaftlichkeit 245
Persönlichkeitsinventar 165
Perspektieren 40
Perspektivenvielfalt 268
Phantasie 40
Phasen 210, 212
Plebisitz 29
Praxis 53, 57, 275
Praxisbegegnung 120
Praxiserfahrung 221
Praxisschock 57
Problembezug 195
Problemfelder 102, 244
Professionalisierung 12
Projekt, fächerübergreifend 195
Projektarbeit 44
Projektfeld 260
Projektmethoden 121

Projektmitarbeit
Projektstudium 103, 208
Projektsystem 103
Prozesse, soziale 30

Qualifikationen 93, 117, 121, 136, 216
Qualifikationsdefizite 130
Qualifikationsmerkmale 100
Qualifikationsvermittlung 101
Qualifizierung 100

Rahmenrichtlinien 112
Realbezüge 45
Reflexionsvermögen 119
Reform, partielle 203
Reform, umfassende 203
Reformmodelle, curricular-inhaltliche 213
Reformmodelle, institutionelle 206
Reformmodelle, organisatorisch-curriculare 207
Regelstudienzeiten 206
Rekurrente Lehrerbildung 183
Resignation 42
Rollenerwartung 265
Rollenkonzept 67
Rollenpartner 75
Rollenverhalten 75
Rückbezug 115

Schulabwirt 73
Schulbehörden 73
Schule 27
Schüler 54
Schulfach 108, 114
Schulforschung 41, 42
Schulgrösse 183
Schulhaus 71
Schulinnovation 40
Schulkasse 72
Schulorganisation 111
Schulpädagogik 121
Schulpraktische Ausbildung 193
Schulpraxis 42
Schulpsychologen 76
Schulreform 259
Schulsystem 70, 76
Schultheorie 192
Schulunterricht 115
Schulwirklichkeit 43
Selbstaufgabe 256
Selbstbestimmung 261
Selbstveränderung 247

Selektion 33, 164
Seminaristischer Weg 160, 181, 190
Seminarlehrer 176, 178
Sozialisation des Lehrers 55
Sozialpraktikum 33
Spezialisierung 12, 31, 162
Staat 70, 74, 77
Störfaktoren, innovationshemmende 41
Studiengang 90
Studienplanung 210
Stufenspezialisierung 197
Systeme, soziale 66

Theorie 57
Theorie, allgemeindidaktische 110
Theorie der Schule 111, 121
Theorie der Schulorganisation 121
Theorie und Praxis 11, 176, 244
Theorie-Praxis-Bezug 171, 196, 206
Transparenz, didaktische 252

Universität 120
Unterricht 41, 128, 248, 274
Unterrichten 98, 101
Unterrichtstechnologische Positionen 132
Unterrichtswirklichkeit 115
Utopie, konkrete 40

Veränderungen 39
Verfahrenskonzept, situationsanalytisches 51
Vermittlungsformen 269
Vermittlungsstrukturen, lernorganisatorische 103
Verselbständigung 40
Verwaltung 41
Vielfach-Lehrer 26
Vorwegnahme, didaktische 252

Wertekonflikt 255
Widerstand 256
Wissenschaften 27, 28, 113, 265, 272, 273, 274, 275
Wissenschaftlichkeit 118
Wissenschaftsorientierung 112
Wissenschaftsstruktur 188

Zielproblematik, didaktische 109
Zöglings 54
Zulassungsbedingungen 161
Zusammenhänge, gesellschaftliche 78
Zweifachlehrer 117

V. Verzeichnis der Referenten

Aregger, Kurt, PD Dr., Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Bayer, Edouard, Prof., Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation Genève, 34, rue Daubin, 1200 Genève
Beckmann, Hans-Karl, Prof. Dr., Institut für Pädagogik, Friedrich-Alexander-Universität, Bismarckstrasse 1, D-8520 Erlangen-Nürnberg
Bucher, Theodor, Dr., Paulus Akademie, Carl-Spitteler-Strasse 38, 8053 Zürich
Egger, Eugen, Prof. Dr., Generalsekretär der EDK, Palais Wilson, 1211 Genève 14
Frey, Karl, Prof. Dr., Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN, Universität Kiel, Olshausenstrasse 40–60, D-2300 Kiel 1
Gehrig, Hans, Prof. Dr., Oberseminar, Rämistrasse 59, 8001 Zürich
Gut, Walter, Regierungsrat Dr., Erziehungsdirektor des Kantons Luzern, Sempacherstrasse 10, 6000 Luzern
Haft, Henning, Dr., Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN, Universität Kiel, Olshausenstrasse 40–60, D-2300 Kiel 1
Hedinger, Urs K., Dr., Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern, Sulgen-eckstrasse 70, 3005 Bern
Kramp, Wolfgang, Prof. Dr., Pädagogisches Seminar der Universität Düsseldorf, D-4 Düsseldorf
Lattmann, Urs Peter, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt, 4800 Zofingen
Meyer, Ernst, Prof. Dr., Schlittweg 34, D-6905 Schriesheim
Trier, Uri Peter, Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Weisskopf, Traugott, Prof., Dr., Pädagogisches Seminar der Universität Bern, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern
Widmer, Konrad, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8006 Zürich

VI. Verzeichnis der Gruppenleiter

Brühweiler, Dr., H., Schweizerischer Pädagogischer Verband, Landstrasse 12, 4485 Itingen
Brunner, lic. phil., J., Forschungszentrum – FAL, Spitalgasse 1, 1700 Fribourg
Eigenmann, Dr., J., Forschungszentrum – FAL, Spitalgasse 1, 1700 Fribourg
Gretler, A., Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Hengartner, Dr., E., HPL, 4800 Zofingen
Huldi, Dr., M., Lehrerseminar, 4410 Liestal
Landwehr, cand. phil., N., Säntisstrasse 29, 8640 Rapperswil
Rickenbacher, Dr., I., Lehrerseminar, 6432 Rickenbach
Tanner, lic. phil., H., Oberseminar, Rämistrasse 59, 8001 Zürich
Weiss, J., Lehramtsschule, Schubertstrasse 5, 9008 St. Gallen

VII. Verzeichnis der Teilnehmer

Ambühl, E., Kantonales Schulinspektorat, Hauptgasse 59, 4500 Solothurn
Bannwart, Dr., J., Kantonales Lehrerseminar, Hirschengraben 10, 6003 Luzern
Baumberger, M., Berner Lehrerverein, Stapfenrein 6, 3098 Köniz
Bertschy, A., Didaktisches Zentrum, Alfons-Aeby-Strasse, 3186 Büdingen
Bettex, F., Service de formation et de la recherche pédagogiques, Rue de la Barre 8, 1001 Lausanne
Bruppacher, Dr., M., Lehramtsschule des Kantons Aargau, HTL, 5200 Brugg-Windisch
Bucher, Dr., J., Erziehungsdepartement, 6060 Sarnen
Bürli, Dr., A., Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Alpenstrasse 8/10, 6004 Luzern
Cloetta, Dr., B., Amt für Unterrichtsforschung, Sulgenecckstrasse 70, 3005 Bern
Egger, F., Weiterbildungszentrale (WBZ), Postfach 140, 6000 Luzern 4
Fuchs, Dr., St., Kantonsschule Pfäffikon, Gwattstrasse 2, 8808 Pfäffikon/SZ
Garaventa, Frau, E., Sevogelstrasse 42, 4052 Basel
Gelzer, H., Sektion Schuldienste, Erziehungsdepartement, 5001 Aarau
Germann, lic. phil., Sr. Yves, Seminar Ingenbohl, 6440 Ingenbohl
Giger, W., Sekundarlehramtschule St. Gallen, Langgasse 145, 9008 St. Gallen
Grob, R., 33, av. Mategnin, 1217 Meyrin
Gujan, Frau, J., Enzianweg 7, 7000 Chur
Gygi, B., Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire, 16 avenue du Bouchet, 1209 Genève
Gyr, Dr., C., Seminar, 6313 Menzingen
Hasler, Dr., F., Sekundarlehramt, Neubrückstrasse 10, 3012 Bern
Heiniger, Dr., U., 1781 Salvenach
Hochstrasser, F., Kant. Jugendpsychologischer Dienst, Ob. Vorstadt 3, 5001 Aarau
Hubler, Dr., P., Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Hug, Sr. Ingrid, Seminar Menzingen, 6313 Menzingen
Imgrüth, Frau, H.: Arbeitslehrerseminar, Bellerivestrasse 19, 6006 Luzern
Isenegger, Dr., U., Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Iten, Sr. Cecilia, Seminar Heiligkreuz, 6330 Cham
Jenny, M. A., U., Abteilung Mittelschule, Erziehungsdepartement, Sempacherstrasse 10, 6000 Luzern
Jost, Dr., L., Schweizerische Lehrerzeitung, Kirchberg, 5024 Küttigen
Junod-Udriet, Mme, R., Ecole normale, 66 Faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel
Kobi, PD, Dr., E., Unholzgasse 2, 4125 Riehen
Kohli, Dr., K., Lehrerseminar, 8280 Kreuzlingen
Krapf, Dr., B., Hören, 9113 Degersheim
Lack, E., Roggenweg 12, 4852 Rothrist
Lang, H., Erziehungsdepartement, 8500 Frauenfeld
Lang, J.-B., IRDP, 43 Faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel
Lehmann, P., Schulinspektorat, Bagerstrasse, 3185 Schmitten
Lustenberger, Dr., W., Institut für Beruspädagogik, Morgartenstrasse 2, 3014 Bern
Marazzi, Dr., G., Scuola Magistrale Cantonale, Via Seminario, 6900 Lugano
Merazzi, C., Ecole normale française, ch. de la Ciblerie, 2503 Biel/Bienne
Messner, Dr., H., HPL, 4800 Zofingen
Meyer, lic. phil., B., Forschungszentrum – FAL, Spitalgasse 1, 1700 Fribourg
Meyer, Frau, E., Mädergutstrasse 75, 3013 Bern

Meylan, J. P., Dr., Sekretariat der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Palais Wilson, 1211 Genève 14
Müller-Bodmer, H., Abteilung Mittelschule/Hochschule, Erziehungsdepartement, Regierungsgebäude, 9001 St. Gallen
Müller-Wieland, Prof., Dr., M., Oberseminar, Rämistrasse 59, 8001 Zürich
Niederhäusern, von, F., Office de recherche pédagogique, Rue de l'Hôtel-de-ville 16, 2740 Moutier
Ochsenbein, Dr., H., Amt für Wissenschaft und Forschung, Wildhainweg 9, Postfach 2732, 3001 Bern
Perrenoud, D., 1256 Cartigny
Raez, Dr., G., Praktische Ausbildung der Gymnasiallehrer, Lindenmattstrasse 3, 3065 Bolligen
Reichen, Dr., J., Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Rial, Mme, Y., 33 Avenue Ste-Cécile, 1217 Meyrin
Ris, Prof. Dr., O., Sekundarlehramtsschule des Kantons St. Gallen, 9000 St. Gallen
Rohner, A., Wydenstrasse 9, 6317 Oberwil
Rothenfluh, E., Grüneggstr. 38b, 6005 Luzern
Ryser, Frau, M. Kant. Hauswirtschaftslehrerinnenseminar, Weltistrasse 40, 3006 Bern
Schenker, lic. phil., W., Interkantonale Mittelstufen Konferenz, Uitikonerstrasse 4, 8902 Urdorf
Schmid, Dipl. Päd., K., Forschungszentrum – FAL, Spitalgasse 1, 1700 Fribourg
Schönenberger, Dr., W., Lehrerseminar Rorschach, 9400 Rorschach
Schwarz, R., Erziehungsdepartement, 8500 Frauenfeld
Strittmatter, Dr., A., Zentralschweiz. Beratungsdienst für Schulfragen – ZBS, Guggistrasse 7, 6005 Luzern
Suter, H., Städtisches Lehrerseminar, Museggstrasse 22, 6004 Luzern
Thomet, Dr., U., Aarweg 5e, 3110 Münsingen
Tramer, Dr., O., Dipartimento della pubblica educazione, Residenza governativa, 6501 Bellinzona
Tschoumy, J.-A., Ecole Normale, fbg. Capucins 2, 2800 Delémont
Wanzenried, lic. phil., P., Oberseminar, Rämistrasse 59, 8001 Zürich
Weibel, Dr., W., Kantonale Lehrerfortbildung, Am Moosberg 1, 6284 Gelfingen
Willi, Sr., Hildegard, Institut Baldegg, 6283 Baldegg
Winiger, lic. phil., X., Zentralschweiz. Beratungsdienst für Schulfragen – ZBS, Guggistrasse 7, 6005 Luzern
Wyrsch, cand. phil., A., Mühlemattstrasse 5, 6004 Luzern
Zaugg, R., Formation pédagogique du cycle d'orientation, Ch. Briquet Petit-Sacomex, 1200 Genève
Zeitz, A., Tièchestrasse 29, 8037 Zürich

Kongressekretärin: Rita *Stemmle*, Pädagogische Abteilung, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
Übersetzerin: Annette *Winkler*, Sekretariat der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Palais Wilson, 1211 Genève 14