

1. Jahrgang

Heft 1  
2001

# Newsletter



Ö F E B

- Grußbotschaft ... S. 3
- Beitrag: D. WUNDER: Zu welchen Ufern bewegt  
sich die Lehrerbildung in Deutschland? ... S. 3
- Ermäßigte Zeitschriften für ÖFEB-Mitglieder ... S. 10
- Rezensionen: Man spricht (wieder) über Lehrerbildung ... S. 11
- Berichte ... S. 14
- Ankündigungen und Hinweise ... S. 16
- Interna ... S. 17
1. Tagung der ÖFEB im  
September 2001 in Salzburg ... S. 18

Ö F E B

Österreichische Gesellschaft  
für Forschung und Entwicklung  
im Bildungswesen

Impressum:

Der Newsletter erscheint vierteljährlich.

Herausgeber und Medieninhaber: Österreichische Gesellschaft für Forschung und  
Entwicklung im Bildungswesen

Redaktion: Geraldine Kraus, Georg Neuweg, Franz Rauch, Andrea Seel, Josef Thonhauser

Für den Inhalt verantwortlich: Josef Thonhauser, Universität Salzburg, 5020 Salzburg,

Akademiestraße 26; Andrea Seel, Pädagogische Akademie der Diözese Graz Seckau,  
8020 Graz, Georgigasse 85-89

Coverlayout: Karin-Gratiana Wurm, Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien, 1210  
Wien, Mayerweckstraße 1

## Grußbotschaft der Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

*Lieber Herr Altrichter,  
im Namen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft möchte ich Ihnen herzlich für die konstruktive Zusammenarbeit im Jahr 2000 danken. Zugleich möchte ich Ihnen alles erdenklich Gute und Schöne für das Jahr 2001 wünschen: Glück und Segen für alle Ihre Unternehmungen. Auf die weitere Kooperation freue ich mich schon, und ich verbleibe  
mit den besten Grüßen aus Hamburg  
Ihre Ingrid Gogolin*

### Beitrag

*In letzter Zeit ist die Lehrerbildung – nicht nur bei uns – wieder vermehrt in die Diskussion gekommen.<sup>1</sup> Dabei werden zum Teil sehr unterschiedliche Positionen sichtbar. Um eine Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen und anzuregen, geben wir hier einen Text wieder, der auf zwei im Vorjahr veröffentlichten Beiträgen beruht.<sup>2</sup> Er zeigt, dass die Intentionen in Deutschland und in Österreich durchaus nicht überall in die gleiche Richtung gehen. Gerade deshalb erscheint es als sinnvoll, weder die Errungenschaften der letzten Zeit – z.B. die neue Positionierung der Pädagogischen Akademien oder die zumindest im UniStG 1997 festgehaltene, wenn auch noch längst nicht voll realisierte Aufwertung der Fachdidaktiken oder die vermehrte Praxis während der Ausbildung – als für alle Zeiten gesichert zu betrachten, sondern sich für neuerliche Auseinandersetzungen argumentativ zu wappnen.*

*Der Autor war 1972 – 1981 Leiter einer Ganztags Gesamtschule und 1981 – 1997 Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zur Zeit ist er in der bildungspolitischen Beratung tätig (z.B. Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung). Wir danken ihm für die freundliche Genehmigung des Wiederabdrucks in dieser Form.*

*J.T.*

**Dieter Wunder**

### **Zu welchen Ufern bewegt sich die Lehrerbildung in Deutschland. Ein Denkanstoß**

Lehrerbildung ist derzeit ein politisches Thema: Die KMK hat durch eine Kommission im Herbst 1999 Vorschläge zu „*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*“ erarbeiten lassen.<sup>3</sup> Die SPD proklamiert in einem Manifest „*Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative*“ vom 17.1.2000: „*Die Lehrerbildung ist ein Schlüssel zur Bildungsreform.*“

<sup>1</sup> Vgl. die Rezension in diesem NL.

<sup>2</sup> Die Originalbeiträge wurden unter den Titeln *Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen* in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule*, 92. Jg. (2000), Heft 2, 134 – 138, und *Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage* in den Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Leverkusen: Leske + Budrich, Heft 22, 2000, 46 – 52, veröffentlicht.

<sup>3</sup> Vgl. die Rezension in diesem NL.

Die CDU geht in ihrem ausführlichen Antrag an den Essener Parteitag „*Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze*“ (Beschluss des Parteivorstandes 24.1.2000) mehrfach auf eine Reform der Lehrerbildung ein:

*„Die Lehrerausbildung ist der Schlüssel für die erzieherische Kraft der Schule. Ein ethisch-philosophisches Grundlagenstudium soll Teil jeder Lehrerausbildung sein. Der pädagogische ‚Ernstfall‘ muss im Mittelpunkt der Lehrerbildung stehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen in Aus- und Fortbildung über das fachliche und fachdidaktische Studium hinaus zur Erziehung in der Schule befähigt werden.“* (Punkt 24) *„Eine gute Lehrerbildung ist die wichtigste Voraussetzung für Schulqualität. Sie muss den ihr gebührenden Stellenwert an den Hochschulen bekommen. Frühe umfassende Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung sollen dazu beitragen, dass diejenigen den Lehrberuf anstreben, die ihm in der Praxis gewachsen sind und die erforderlichen Talente im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mitbringen. Fachdidaktik und praktische Pädagogik müssen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stärker gewichtet werden.“* (Punkt 31) *„Wir brauchen mehr eigenständige Lehrerbildung an den Hochschulen. Die Hauptschulpädagogik im Rahmen der Lehrerbildung soll aufgewertet werden. Der Praxisanteil in der Lehrerbildung muss stärker gewichtet werden und früher einsetzen. Zusatzqualifikationen, die z.B. in Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, im musischen Bereich erworben worden sind, müssen bei der Entscheidung über die Einstellung in den Schuldienst stärkere Berücksichtigung finden.“* (Punkt 34)

Offensichtlich gibt es also einen politischen „Bedarf“, der durch die bisherige Lehrerbildung nicht befriedigt wird. Mit ihr herrscht weithin Unzufriedenheit. Der Kommissionsbericht belegt dies, die Forderungen der CDU ebenso wie die vagen der SPD. Viele Themen der Diskussion sind altbekannt, seit 30 Jahren:

- Wie kann eine akademische, eine wissenschaftliche Ausbildung für die Praxis des Berufes erfolgen?
- Wie können erste und zweite Phase so verbunden werden, dass sie eine Einheit bilden?
- Wie kann der Fachdidaktik endlich die ihr zustehende Rolle zukommen?
- Wie kommen wir zu einem klaren, auf die heutige, vor allem aber zukünftige Tätigkeit des Lehrers bezogenen beruflichen Selbstverständnis?

Die letzten grundlegenden Reformen gab es vor etwa 30 Jahren: die „Volksschullehrerausbildung“ wurde an die Hochschulen verlegt, das Referendariat für alle eingeführt, die Fachdidaktik blühte auf (führte aber bald wieder ein Randdasein).

Seither fanden viele kluge Diskussionen statt, wurde im Detail viel verbessert. Aber vieles blieb auch stecken. Die schlechten Berufsaussichten für Lehrerinnen und Lehrer taten ein Übriges, um die Lehrerbildung in eine Krise zu stürzen: Wenn seit Ende der 70er Jahre Arbeitslosigkeit und Abwanderung in andere Berufs- und Arbeitsfelder das Schicksal der Ausbildung wurde, war es dann nicht besser (oder wäre es gewesen), polyvalent, also für einen Vermittlungsberuf, ob in Touristik, Verwaltung oder Unternehmen, ob für Kinder oder Erwachsene, auszubilden? Die Diskussion wurde nicht zu Ende geführt, heute geht es offensichtlich allein um Lehrerbildung.

Resümiert man die gegenwärtige politische Diskussion, so scheint klar zu sein:

- Zum einen gibt es einen großen Reformbedarf. Da viele Lehrerinnen und Lehrer im kommenden Jahrzehnt beruflich aus Altersgründen ausscheiden werden, lohnen sich Anstrengungen.
- Zum andern werden grundlegende Reformen abgelehnt: es soll bei den zwei Phasen bleiben; Verbesserungen sollen in den bisherigen Strukturen erfolgen.

Meine These lautet:

***Eine konsequente Reform der Lehrerbildung stößt auf massive Gegeninteressen in Hochschule und Lehrerschaft.***

Die Hochschule will keine Reform der Lehrerbildung. Denn sie müsste die Ausbildung für den Lehrerberuf zu ihrem Ziel machen, nicht das theoretische Studium von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die mit dem zukünftigen Beruf in einem mehr oder minder lockeren Zusammenhang stehen; vielmehr müsste die Vorbereitung auf den Beruf ins Zentrum der Hochschulausbildung für Lehrkräfte rücken. Dafür aber fehlt es der Hochschule, ihren Professorinnen und Professoren an Verständnis und Bereitschaft: sie beziehen ihre Dignität primär aus der Distanz zur Praxis, aus der freien Reflexion.

Im Übrigen haben die Fachwissenschaften (der Unterrichtsfächer) ihren festen Ort in der Hochschule; sie sind multifunktional und über mehrere Fakultäten verteilt, können daher – anders als z.B. die Rechts- oder Medizinwissenschaften – nicht Teil einer spezifischen beruflichen Ausbildung werden bzw. diese als den Kern ihrer Aufgabe ansehen. Die Erziehungswissenschaften haben kein eigenständiges Konzept der Lehrerausbildung, sind vielmehr aufgrund ihres Aufschwungs und der Ausbreitung pädagogischer Berufe dabei, sich strukturell den anderen Fächern anzugleichen. Die Diskussion über ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaften (vgl. das Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* 5/1999) zeigt die „Emanzipation“ der Erziehungswissenschaften von der Lehrerbildung. Es wäre mithin derzeit Aufgabe der Studierenden, die auf den Beruf zielende Ausbildung in die eigene Hand zu nehmen – eine Überforderung; auch Studierende anderer akademischer Berufe werden derart nicht in Anspruch genommen.

Die Folgerung aus solchem Pessimismus kann in zwei Richtungen gehen:

(1.) Entweder gelingt es – unter Berücksichtigung der vorhandenen Strukturen der Hochschule –, einen verbindlichen beruflichen Studiengang zu schaffen, dessen Steuerung in der Hand von Lehrerbildnern (z.B. eines Lehrerbildungszentrums) läge, also Menschen, die zu diesem Zweck ab der Hochschule tätig sind. Sie wären wie ein Fremdkörper in der Universität, denn ihre Aufgabe wäre nicht primär eine wissenschaftliche, sondern die verbindliche Beratung und Organisation von Lehrerausbildung. Sie müssten den Professoren wie Studierenden feste Rahmenvorgaben machen – nur innerhalb deren Variationen erlaubt wären; sie müssten zudem in einer zu klärenden Form für jede und jeden Studierenden des Lehramtes immer wieder neu die Fokussierung des Studiums auf den zukünftigen Beruf durchsetzen können.

Eine derartige Gestaltung des Studiums könnte, zu Ende gedacht, dazu führen, das Referendariat in die Hochschule zu integrieren. Selbst die Entwicklung einer dualen Ausbildung – zugleich Betrieb (also Schule) und Universität – wäre konsequent. Diese Veränderung des Lehramtsstudiums würde die beteiligten Wissenschaftler in der Freiheit ihres Lehrangebots stark einschränken und den Studierenden die Offenheit ihrer beruflichen Wege verwehren – Letzteres angesichts des Arbeitsmarktes ein riskantes Unterfangen.

(2.) Oder die Hochschule wird von der Berufsausbildung entlastet, könnte sich auf Theorie (einschließlich der Praxis) konzentrieren, also ganz Wissenschaft werden. Die Ausbildung obläge gänzlich einer zweiten Phase, was deren Aufwertung und Umgestaltung zu Folge hätte. Die erste Phase wäre eine wissenschaftliche Ausbildung in für Schule bedeutsamen Disziplinen, ob Erziehungswissenschaften oder Wissenschaften der Unterrichtsfächer.

Erfolgt die eigentliche berufliche Bildung in der zweiten Phase, könnte die erste Phase ohne Einschränkung polyvalent gestaltet werden, als ein Studium, das Vermittlung, Beratung, Evaluierung, Umgang mit Menschen etc. theoretisch vorbereitet.

Erst die zweite Phase wäre die Hinführung zur beruflichen Qualifikation (des Berufsanfängers). Das Referendariat würde nicht mehr – wie heute, zumindest in der Theorie – die Berufsausbildung vollenden, sondern überhaupt erst leisten. Eine solche Konstruktion erlaubte auch neue Formen der Rekrutierung.

Beide „Auswege“ gefährden die Hochschule. Im ersteren Fall unterläge sie einer Fremdbestimmung in ihrer Lehre, in der sie bisher relativ selbständig wissenschaftsbestimmt agieren konnte, im zweiten verlöre sie an Gewicht für die Ausbildung. Beim zweiten Weg wäre eine Neugestaltung des Referendariats unerlässlich, im ersteren Fall würde dieses gegenüber der Hochschule dienend werden. Welcher Politiker kann sich heute auf solche tief greifende Änderungen einlassen?

Welchen Weg man auch geht, in jedem Fall müsste die Lehrerschaft ihr Selbstverständnis, das faktisch stark von dem der Gymnasiallehrer bestimmt wird, ändern. Sie müsste einverstanden sein mit einer beruflichen Bildung für den Lehrerberuf. Das heute fachlich bestimmte Ansehen würde abgelöst durch ein primär pädagogisches. Im zweiten Fall müsste sie gar einer „dualen“ Rekrutierung zustimmen. Das zeigen – bei aller Unterschiedlichkeit – zwei Dokumente aus jüngster Zeit: der (bereits oben angesprochene) *Kommissionsbericht der Kultusministerkonferenz* 1999 und ein von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Vorjahr beschlossener Text.

Welche Bedeutung hat diesem zweiten Dokument zufolge die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft?

Zum 17. Kongress der DGfE (18.-21. 09. 2000 in Göttingen) legte deren Vorstand einen in der DGfE länger diskutierten Text zum „Selbstverständnis der DGfE“ vor; die Lehrerausbildung spielt darin fast keine Rolle. In der Vorbemerkung des Textes wird als ein Grund der Expansion der Erziehungswissenschaften die „Integration der Lehramtsstudiengänge in Universitäten“ vor rund 30 Jahren genannt – eine befremdliche unhistorische Formulierung insofern, als damit beispielsweise die Lehramtsstudiengänge für Gymnasiallehrer oder die Hamburger Lehrerausbildung als unbeachtlich unterstellt werden:

1. Der Text enthält sechs Abschnitte, die ersten drei – „Öffentliches Mandat und Vertretung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem“, „Professionspolitisches Mandat“ und „Disziplinäre Differenzierung – Leitbild Erziehungswissenschaft“ – sowie der fünfte – „Studiennachfrage“ – kommen ohne jeden expliziten Bezug zur Lehrerausbildung aus. Im vierten Abschnitt wird abwehrend auf Schule Bezug genommen: *„Ein besonderes Problem (für den Nachwuchs, DW) stellt sich für Stellen, die mit Aufgaben der Lehrerbildung betraut sind: Hier soll nach dem Hochschulrahmengesetz die zusätzliche Qualifikation einer dreijährigen Schulerfahrung vorliegen, damit die Berufung auf eine Professur erfolgen kann. Nach einem von der DGfE in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten ist diese Vorschrift verfassungswidrig.“* Kein Satz darüber, ob die

Vorschrift im Hochschulrahmengesetz vielleicht irgendeine richtige Intention haben könnte, wenn sie auch (vielleicht?) den falschen Weg weist.

2. Erst im letzten Abschnitt „Neue Studiengänge“ wird Lehrerbildung wieder genannt: „Auf keinen Fall soll eine bereits erreichte Professionalisierung in der Lehrerbildung sowie den Diplom- und Magisterstudiengängen zugunsten einer vorschnellen Anpassung an neue Abschlüsse aufgegeben werden.“ Anscheinend hat die Lehrerbildung für das Fach Erziehungswissenschaft eine gewisse Bedeutung: welche – dies geht aus dem Selbstverständnis nicht hervor.

Das Selbstverständnispapier macht es deutlich: Die Erziehungswissenschaft ist stolz auf ihre Entwicklung seit 30 Jahren, weist zurecht auf ihre Ausdifferenzierung hin, hält sich die überraschende Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten ihrer Studierenden vor Augen, verweist aber nur ungern auf ihre schulbezogenen Aufgaben. Als Fazit liegt nahe: diese Erziehungswissenschaft hat sich von der Einschränkung auf die Lehrerbildung befreit, denn sie kann sehr viel mehr als über Schule nachzudenken und zu forschen, sie muss sich nicht länger von der Schule einengen lassen (daher die Abwehr eines schulspezifischen Qualifikationserfordernisses). Eine solche Erziehungswissenschaft ist eine „richtige, anspruchsvolle Wissenschaft“ geworden: Sie übergeht allerdings die Frage, welche Bedeutung die Lehrerbildung für sie hat. Darauf „antwortete“ der Vorstand der DGfE mit seiner schriftliche Stellungnahme zum Lehrerbildungskonzept der (bereits mehrfach angesprochenen) Kommission der Kultusministerkonferenz (sog. *Terhart-Kommission*) bei der öffentlichen Anhörung der KMK am 18. März 1999.<sup>4</sup>

Aus den Antworten auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) gestellten Fragen schält sich eine Position des Vorstands der DGfE heraus, die man polemisch als strukturkonservativ-selbstzufrieden kennzeichnen könnte. Die Mängel der Lehrerbildung (Frage 1) seien primär bildungs- und finanzpolitisch begründet, zudem bürokratisch (gefordert wird eine Flexibilisierung der Abstimmungsprozesse zwischen Hochschulen und Ministerialbürokratie zur Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen, 14) bei der Weiterbildung für Lehrkräfte wird eine wichtigere Rolle der Universität eingeklagt (13 f.). Mit Mängeln der Lehrerbildung, wie sie etwa die *Terhart-Kommission* oder viele Kritiker feststellen, hat die Erziehungswissenschaft aber offensichtlich nichts zu tun, jedenfalls fehlt jeder selbstkritische Ton. Allenfalls wird zugestanden, dass es an einem „*Katalog relativ obligatorischer Inhaltsbereiche des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteils*“ fehle, woran man aber arbeite (44).

Die bisherige Phaseneinteilung der Ausbildung wird positiv eingeschätzt (22), ebenso die Trennung des Studiums nach Lehrämtern (38). Schwerpunkt der universitären Phase sei die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung; die „*Orientierung auf ein Praxisfeld*“ und die „*Forderung nach einer Praxisorientierung der Lehrer*“ dürften „*nicht als Simulation und Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder als Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufstätigkeiten missverstanden werden*“ (28), „*eine allzu frühzeitige und engführende Orientierung der Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen*“ sei nicht zu rechtfertigen (67), ein gemeinsames Grundstudium aller Lehrämter „*könnte evtl. dazu beitragen, eine allzu frühzeitige, allzu einseitige Ausrichtung an unmittelbaren späteren Berufsproblemen bei den Studierenden zu verhindern.*“ (39) Für die „*sog. fachwissenschaftlichen Ausbildungssteile*“ wird eine stärkere Ausrichtung auf den Lehrerberuf

---

<sup>4</sup> In der Folge mit Seitenverweisen zitiert.

vorgeschlagen (78 f.). Man fragt sich, wieso im fachwissenschaftlichen Bereich der Berufsbezug eingefordert , im erziehungswissenschaftlichen abgelehnt wird.

*„Organisatorische eigenständige Institutionen der Lehrerbildung“* werden abgelehnt: *„Eine solche Lösung würde nicht nur die Einheitlichkeit der Disziplin Erziehungswissenschaft – die nicht nur Funktionen für die Lehrerbildung zu erfüllen hat – gefährden; sie würde darüber hinaus der nicht wünschenswerten voreiligen Ausrichtung des Studiums auf die Bewältigung unmittelbarer Berufsprobleme Vorschub leisten.“* (43 f.) Eine *„angemessene Lösung“* sei *„die Etablierung inneruniversitärer Kommissionen zur Koordination der Lehre in der Lehrerausbildung.“* (44)

Im Zusammenhang der Diskussion um eine mögliche Polyvalenz des Studiums *„ist aus unserer Sicht in der Tat eine allzu frühzeitige und engführende Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen schon aufgrund der unsicheren Einstellungsaussicht nicht zu rechtfertigen, ebenso wenig wie die von vielen Seiten geforderte Konzentration auf reines Anwendungswissen und die Einübung praktischer Muster.“* (67) Bei der Gretchenfrage nach mangelndem Praxisbezug werden die bisher gewonnenen Eindrücke bestätigt und verschärft. *„Die Kritik, dass die in der Lehrerausbildung vermittelte Theorie oft nicht unmittelbar praktisch nutzbar sei, zeigt eine verkürzte Wahrnehmung an ... Schon aufgrund des Umstandes, dass die Einmündung in die staatliche Schule in ihrem traditionellen Zuschnitt nur wenigen Absolventinnen und Absolventen in Aussicht steht, ist eine Engführung auf Praxiskontakt einzig in diese Institutionsform zweifelhaft ... Ferner teilt die DGfE die Ansicht nicht, Praktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung seien mit dem Ziel der Einübung berufspraktischer Fertigkeiten durchzuführen ... Übersehen werden sollte im übrigen nicht, dass die in vielen Hinsichten zu Recht beklagte relative Diffusität der augenblicklichen Lehramtsausbildung durch eine weitere Vermischung der Aufgaben von ‚Erster Phase‘ und ‚Zweiter Phase‘ eher erhöht würde.“* (79)

Der Vorstand der DGfE betont zum einen die eigenständige Rolle der Erziehungswissenschaft, ihrer Theorie, ihrer Reflexion außerordentlich stark – sozusagen wie eine neu erworbene Errungenschaft, die auf keinen Fall in Frage gestellt werden darf. Zum andern wird eine strukturelle Veränderung der Lehrerausbildung – gerade wegen des Wissenschaftsbezuges – abgelehnt, jede berufsvorbereitende Praxisorientierung als unwissenschaftlich gebrandmarkt. Damit fällt der DGfE-Vorstand übrigens auch ein deutliches Urteil über jede einphasige Ausbildung; die Erfahrungen in Oldenburg, Osnabrück wie in der DDR – vom Wissenschaftsrat bekanntlich positiv eingeschätzt – gelten offensichtlich nichts.

*„Die deutsche ‚wissenschaftliche‘ Lehrerausbildung ... hat bestimmte Erwartungen nicht erfüllt, ... weil die Ausbildung in unsinnigen Organisationsformen betrieben wurde und wird ... für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management“*, so urteilt Jürgen Oelkers (Oelkers 1998, S. 4). Der DGfE-Vorstand bestätigt diese Kritik. Er ist mit dem bestehenden Zustand im Prinzip zufrieden und verweigert sich der Suche nach einem neu zu findenden Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Er wendet sich damit deutlich gegen die Urteile der *Terhart-Kommission*; diese hatte kritisiert (Perspektiven, S. 24), dass die universitäre Phase der Aufgabe der Lehrerausbildung zu wenig Aufmerksamkeit schenke, eine Einheit des Studienganges fehle und die Angebote der erziehungswissenschaftlichen Studien *„insgesamt nicht selten sehr diffus und ... wenig berufsbezogen“* seien. Die Antworten für die KMK-Anhörung und das Selbstverständnispapier atmen denselben Geist. Diese Erziehungswissenschaft ist sich selbst genug. Für Lehrerausbildung als Berufsausbildung(!) ist sie nicht zuständig.

Wenn ich neuere Diskussionen von Erziehungswissenschaftlern richtig verstehe, so spiegelt die Position des Vorstandes der DGfE eine starke Tendenz in der Erziehungswissenschaft wider, in der universitären ‚Ausbildung‘ von Lehrkräften allein den Disziplinbezug zu betonen und damit die Praxisanforderungen aus Politik wie ‚Praxis‘ von sich zu weisen.<sup>5</sup> Folgerungen aus dieser Position liegen nahe.

1. Wenn die Universität keine Berufsausbildung für Lehrkräfte leisten will und allein für die theoretische Vorbereitung beruflicher Tätigkeiten in den Feldern Erziehung und Unterricht zuständig ist, dann wäre es konsequent, jede Koppelung an die Berufsausbildung zu kappen.
2. Die Berufsausbildung für Lehrkräfte würde dann Angelegenheit der zweiten Phase. Diese müsste allerdings mehr als bisher leisten, z. B. in der Reflexion, sogar in der Schulforschung. Ihre Aufwertung auf Kosten der universitären Ausbildung läge nahe.
3. Das Staatsexamen für Lehrkräfte könnte in ein Universitätsexamen umgewandelt werden, denn entgegen der Meinung des Vorstandes der DGfE (91) gibt es keine Begründung für eine privilegierende Prüfung – z. B. Anspruch auf einen Vorbereitungsdienst –, wenn die Berufsausbildung nicht Angelegenheit der Universität ist.

Derartige Überlegungen werden selten diskutiert, vielleicht deshalb, weil die Erziehungswissenschaft zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist. Zur Stärkung dieser Disziplin-Position werden immer wieder Vergleiche zur Mediziner- und Juristenausbildung gezogen; so rechtfertigt der DGfE-Vorstand die Phaseneinteilung der Lehrerausbildung mit dem Hinweis auf andere ‚lebenswissenschaftliche‘ Professionen wie die Medizin (22). Es wäre wünschenswert, diesen vielangeführten Vergleich einmal tatsächlich und detailliert vorzunehmen. Könnte es sein, dass aus einem solchen Vergleich die Erziehungswissenschaft Gewinn für ihr Verständnis der Lehrerausbildungsaufgabe zöge? Ist man bereit, neugierig zu fragen und sich von Vorfestlegungen zu trennen, so kann man den Blick auf Neues in anderen Fächern wie Unaufgearbeitetes lenken. Duale Studiengänge etwa sind ein bildungspolitischer ‚Schlager‘ – sind sie im pädagogischen Bereich undenkbar oder nur mit Verlust an Wissenschaftlichkeit zu erkaufen? Ist der Verlust an Praxisbezug, der offensichtlich mit dem Übergang der Lehrerausbildung für die Grund- und Hauptschullehrer an die Universität eintrat, wirklich nur als Gewinn zu verbuchen?

Ich halte die Tendenz in der Erziehungswissenschaft, aus einem bestimmten Wissenschaftsverständnis heraus eine berufliche Ausbildungsaufgabe der Hochschule zu negieren, nicht für zwingend. Könnte nicht die wissenschaftliche Erforschung und Reflexion der Praxis stattfinden, aber zugleich ein einführender Erwerb von berufspraktischen Fertigkeiten gefördert werden? Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis würden dann ohne Verlust der je eigenen Ansprüche und der je eigenen Würde mehr als bisher aufeinander bezogen werden. Derart ließe sich vielleicht auch ein neues, positiveres Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrer wissenschaftlichen Ausbildung gewinnen, denn derzeit existiert – m.E. offensichtlich als Folge der bisherigen universitären Ausbildung – weithin der Missstand der gegenseitigen Nicht-zur-Kennntnis-Nahme. Der

---

<sup>5</sup> Horn und Lüders (1997, 764) betonen: „*In diesem souveränen Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Theorienangeboten sehen wir eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.*“

Andreas von Prondczynsky plädiert für das Modell der NRW-Sachverständigenkommission, indem Praxis als Kontext der Wissenschaft verstanden wird (S.78).

Erziehungswissenschaft müsste es gelingen, aus der Abwehrhaltung gegenüber Anforderungen aus Politik und Schulpraxis herauszufinden und eigene Vorstellungen zur Überwindung dieser Kluft zu entwickeln.

## **Literatur**

- Helm, Ludger, Heinz-Elmar Tenorth, Peter Horn, Edwin Keiner (1990): Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., Heft 1, 29-49.
- Horn, Klaus-Peter & Christian Lüders (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. In: ebendort, 43. Jg., Heft 5, 759-769.
- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: ebendort, 36. Jg., Heft 1, 1-13.
- Oelkers, Jürgen (1998): Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: ebendort, 44. Jg., Heft 1, 3-6.
- Terhart, Ewald u.a. (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn.
- Von Prondczynsky, Andreas (1998): Universität und Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., Heft 1, 61-82.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1999): Synopse der Rückmeldungen der Verbände/Gruppierungen zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“. Vorlage zur Anhörung am 18. März 1999 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Vogel, Peter (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., Heft 5, 730-740.
- Wunder, Dieter (1999): Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2, 323-333.

---

## **Ermäßigte Zeitschriftenabonnements für Mitglieder der ÖFEB**

Zeitschrift	Erscheinungsweise / Jahresumfang ca.	Abo-Inland	Preis f. Mitglieder (Rabatt: 20 %)
s.e – journal für schulentwicklung	4 x jährlich, ca. 400 Seiten	ATS 400,-	ATS 320,-
journal für lehrerinnen- und lehrerbildung	4 x jährlich, ca. 400 Seiten	ATS 400,-	ATS 320,-
journal für begabtenförderung	2001: 2 x jährlich ab 2002: 4 x jährlich	ATS 300,- 2001 ATS 600,- ab 2002	ATS 240,-- ATS 480,--
ide – information zur deutschdidaktik	4 x jährlich ca. 400 Seiten	ATS 420,-	ATS 336,-
e.h. – erziehung heute	4 x jährlich ca. 200 Seiten	ATS 210,-	ATS 168,--

Mit den Herausgeberinnen und den Herausgebern sowie den Verlagen der Zeitschriften „Erziehung und Unterricht“, „Unser Weg“ und „Schulheft“ sind wir gegenwärtig in Verhandlungen. Wir hoffen, Ihnen bald über eine Einigung berichten zu können.

## Rezension:

Josef Thonhauser, Universität Salzburg:

### Man spricht (wieder) über Lehrerbildung. Einblicke in neuere Literatur als Anstoß zum Weiterlesen

Im September 1998 vergab die Deutsche Kultusministerkonferenz an eine Kommission, die aus je acht Universitätsprofessoren (in der Mehrzahl Erziehungswissenschaftler) und Bildungsadministratoren bestand, den Auftrag zu einem umfassenden Grundsatzpapier über Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lehrerbildung in Deutschland. Die fertige Schrift wurde ein Jahr später der KMK, im Jahr darauf der breiten Öffentlichkeit zur Diskussion vorgelegt.<sup>6</sup> Es gibt zumindest drei gewichtige Anlässe, sich auch bei uns mit diesem Text auseinander zu setzen:

1. den Vergleich der gegenwärtigen Situation in beiden Ländern,
2. die von der Kommission für deutsche Ausbildungssysteme entworfenen Zukunftsperspektiven und
3. den Ruf nach „Europaorientierung“, die Professionalisierung impliziert und Junglehrer/innen auch auf Karrieren außerhalb ihrer Herkunftsländer einstimmen soll (77).

Ad 1: Der Vergleich könnte insofern zu einer (nicht unbedingt wünschenswerten) Beruhigung beitragen, als die Kommission in Deutschland zu einem beträchtlichen Teil gleiche Probleme konstatierte, die wir auch hier kennen: pädagogische und fachdidaktische Kompetenzdefizite; ein geringes Renommee der Lehrerbildung an den Universitäten; die Einfallslosigkeit der Praktiken bei der Lehramtsprüfung (81); die zweifelhaften Erfolgsaussichten, die mit einer Überantwortung der gesamten Lehrerbildung an Fachhochschulen einher gingen; die Sorgen mit der Qualifikation des Ausbildungspersonals für die praktische Ausbildung in der ersten (Schulpraktikum) und zweiten Phase (Unterrichtspraktikum); die Abstimmungsprobleme zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung und die Beliebigkeit bei Angebot und Nutzung von Fort- und Weiterbildung; das geringe Interesse der Lehrerverbände an Entwicklung von Professionalität; usw.

Ad 2: Aufhorchen lassen hingegen einige Empfehlungen, wie bereits in näherer Zukunft Schwächen überwunden werden könnten, zum Beispiel:

- indem einerseits mit mehr Bedachtsamkeit als bisher an der Formulierung der *zumutbaren (insbesondere erzieherischen) Aufgaben* gearbeitet wird, andererseits indem auch die *Grenzen der Zumutbarkeit* klarer als bisher bestimmt werden (51);
- indem den Lehramtskandidat/inn/en zusätzlich zu den Examensnoten individuelle *Kompetenzprofile für ihre Bewerbungen* (an zunehmend personalautonom gewordenen Schulen) mitgegeben werden (124);
- indem *Probezeiten* (z.B. das Unterrichtspraktikum) tatsächlich als solche verstanden und später moderate Formen der Leistungsentlohnung eingeführt werden (136);
- indem ein noch auszuhandelnder Modus der *Fortbildung allgemein verpflichtend* (129) und *Weiterbildung in Richtung Polyvalenz* für Berufe außerhalb der Schule angeregt wird;

---

<sup>6</sup> TERHART, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. 160 Seiten, Weinheim und Basel: Beltz, 2000.

Die von der Kommission eingeholten Expertisen sind in einem eigenen Materialienband versammelt worden und können im Sekretariat der KMK (D-53012, Postfach 2240) bezogen werden.

- indem für Lehrer/innen mit nachhaltigen Schwierigkeiten ein vorzeitiger einvernehmlicher *Ausstieg aus dem Lehrberuf* klassischer Prägung und ein Umstieg auf alternative Formen pädagogischer Arbeit als Karrieremöglichkeit eingebaut wird (151);
- indem (regional bedingte) verschiedene, neben einander bestehende *Varianten* hinsichtlich ihrer relativen Stärken und Schwächen *vergleichend evaluiert* werden;
- indem an den Universitätsstandorten *Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung* eingerichtet werden, die u.a. die Aufgabe haben, die drei Phasen der Lehrerbildung zu koordinieren und ihnen wissenschaftliche Dignität zu sichern.

Ad 3: Was innerhalb zumutbarer Grenzen liegt, professionell anpacken, was darüber hinaus geht, mit professionellem Selbstbewusstsein abwehren bzw. weiterreichen:

- Zu Ersterem zählt u.a. die (nunmehr endgültig ernsthafte) Anstrengung einer professionellen pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenz, die mit der (im Großen und Ganzen zufriedenstellenden) fachwissenschaftlichen Kompetenz zu Lehrerwissen; der partielle Kampf mit sozialisatorischen Einflüssen (Schule als Gegenwelt);
- Zu Letzterem zählt u.a. sozialpädagogische Beratung und Therapie (51).

Man darf auf zweierlei gespannt sein:

- (a) ob bzw. wie bei uns die Bildungswissenschaft, die Bildungsverwaltung bzw. die Bildungspolitik auf die deutsche Initiative reagiert und
- (b) welche praktischen Folgen das Papier in Deutschland in absehbarer Frist zeitigen wird.

Lehrerbildung war in den vergangenen Jahren auch das Thema mehrerer Tagungen, deren Berichte in Buchform erschienen sind. Es ist hier nicht der Ort für eine ausführliche und ausgewogene Rezension. Statt dessen soll auf einige Beiträge hingewiesen werden, weil sie entweder unterstützen, was die Expertenkommission der KMK monierte, oder den Spannungsbogen markieren, unter dem Lehrerbildung derzeit betrachtet wird. Ersteres gilt insbesondere für die „Lüneburger Thesen“, die anlässlich der Tagung über „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“ im November 1999 verabschiedet wurden.<sup>7</sup> In diesem Band, zu dessen Autoren auch drei ÖFEB-Mitglieder zählen, verspricht Bernd SCHWARZ (39 – 54) – nachdem er das in einem gemeinsam mit Klaus PRANGE herausgegebenen Band<sup>8</sup> nur wenige Jahre zuvor bereits gemacht hatte – erneut, mit Hilfe von (nicht erreichten) Mindeststandards „schlechte Lehrer/innen“ zu beschreiben. (Das sind wohl jene, von denen sich die Schulen in Hinkunft leichter trennen können wollen.) Der Beitrag enthält indessen zwar eine Reihe von Merkmalen, aus denen sich ein Maßstab für Lehrer/innen-Qualität konstruieren ließe; wer allerdings ein einfach zu handhabendes Instrument erwartet, wird enttäuscht sein. Aber vielleicht liegt gerade das in der Absicht des Autors. Denn Klaus PRANGE, der Mitherausgeber des genannten Sammelbandes, konfrontierte sein Publikum im „Forum Lehrerbildung“<sup>9</sup> in Hildesheim mit folgender These:

*„.... und so habe ich mich entschlossen, Sie mit der These zu überraschen, dass in Hinsicht auf Schule und Lehrerschaft, Unterricht und Lernen mit Überraschungen und substantiellen Änderungen nicht zu rechnen ist; mehr noch, dass es darauf auch gar nicht ankommt, sondern darauf, dass Schule Schule bleibt, dass Lehrer und*

<sup>7</sup> SIELAND, B. & RISSLAND, B. (Hg.): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. 399 Seiten, Hamburg: Dr. Kovac, 2000.

<sup>8</sup> SCHWARZ, B. & PRANGE, K. (Hg.): Schlechte Lehrer/innen. Weinheim und Basel: Beltz, 1997.

<sup>9</sup> CLOER, E., KLIKA, D. & KUNERT, H. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. 320 Seiten, München: Juventa 2000.

*Lehrerinnen vor allem lehren und sich nicht scheuen sollen, lehrerhaft zu sein, dass es in der Schule um Unterricht geht und dass Unterricht nicht viel anders sein und werden kann, als er immer schon war oder sein sollte; egal, was diejenigen sagen und meinen, die das Gegebene nur unter dem Aspekt von Reform noch ertragen. .... (Denn) Die Schule gehört zu den erfolgreichen, sogar außerordentlich erfolgreichen Einrichtungen des öffentlich-gemeinsamen Lebens.“ (93)*

Im gleichen Band (126 – 141) vertritt Jürgen OELKERS, der kürzlich gemeinsam mit Fritz OSER eine kritische Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung (in der Schweiz) vorgelegt hat,<sup>10</sup> allerdings eine ganz andere Linie. Er bemerkt am Status Quo (für weite Teile der Lehrerschaft) angenehme Seiten, die s. E. nachstehende – vielleicht nicht restlos klar formulierten – Folgen zeitigen:

- „1. Niemand weiß, wie viel Fachwissenschaft genug ist für eine souveräne Beherrschung des Schulwissens.*
- 2. Die Angemessenheit pädagogischen Wissens für den ‚reflektierten Praktiker‘ ist reine Schutzbehauptung.*
- 3. Der Vorrang des Methodenideals stützt immer nur Ausbildungserwartungen.*
- 4. Die Ideale der Ausbildung korrelieren immer mit Defiziten, deren Ausgleich nie nachgewiesen werden muss.*
- 5. Der Transfer ist nicht nachweispflichtig.“ (140)*

Was sagen Studierende am Ende des Studiums zum Angebot?

- Sie klagen über viel vertrödelte Zeit.
- Die Angebote aus Pädagogik und Psychologie werden i.d.R. nicht gut bewertet.
- Am ehesten erhalten Angebote in einem überschaubaren Rahmen und mit persönlichen Beziehungen gute Zensuren.
- Ein/e gute/r Betreuungslehrer/in in einer Übungsschule genießt die größte Glaubwürdigkeit.
- Wo Studierende zur Ansicht gelangen, (z.B. in einem Praktikum) persönlich voran gekommen zu sein, wären sie bereit, mehr zu investieren. (137)

Und welchen Ausweg sieht OELKERS aus dieser offenkundigen Krise:

1. Lehrerbildung erhält eine eigene Organisation, die verantwortlich ist für eine „rekurrente, berufs lange Lehrerqualifikation“.
2. Die bisherigen (zwei, Fort- bzw. Weiterbildung mitgezählt, drei) Phasen werden aufgelöst zugunsten der „Grundrelation zwischen Grundausbildung und Weiterbildung“. Die vorhandenen (Personal-)Ressourcen werden im Hinblick darauf neu verteilt.
3. Die Universität bleibt bzw. wird zuständig für das Ganze.
4. Die Verantwortlichen erhalten den Auftrag ein Konzept zu entwickeln, das ein (zumindest in Teilen neues) Ausbildungsprofil einerseits und Rationalisierung andererseits deutlich macht.
5. Die mit dem neuen Ausbildungskonzept erzielten Effekte werden regelmäßig und mit nachhaltigen Konsequenzen evaluiert (139).

OELKERS selbst weiß allerdings, dass längst nicht alle, die an der Realisierung dieser Vorstellungen mitzumachen aufgerufen sind, bereits überzeugt und tatendurstig in den Startlöchern stehen. Wird er sie, wird man sie, soll man sie dahin kriegen?

---

<sup>10</sup> OELKERS, J. & OSER, F. (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Daten und Ergebnisse aus einem Schweizer Projekt. Weinheim und Basel: Beltz, 2000.

## Berichte:

*Franz Rauch, IFF:*

### „Umwelt – Innovation – Lehrer/innenbildung (UMILE)“ Ein Entwicklungs- und Forschungsnetzwerk zur Verbindung von schulischem und universitärem Lernen

Schulen und Lehrer/innen stehen heute vor einer Vielzahl neuer Ansprüche. Einige davon können wie folgt umrissen werden:

- Wie können Schulen jungen Menschen die Erfahrung vermitteln, dass sie in der Gesellschaft wichtig sind und konstruktive Spuren hinterlassen können?
- Wie können Schulen die Aufnahme von Wissen mit dessen Prüfung verbinden und damit eine wertschätzende und zugleich kritisch-prüfende Einstellung zum Wissen fördern.
- Wie können Schulen zu einer gesellschaftlichen Entwicklung beitragen, in der die Aushandlung von Regelungen und Normen an Bedeutung gewinnt?
  - Wie können Schulen Situationen schaffen, in denen junge Menschen die Kontinuität sozialer Beziehungen erleben und erkennen, dass Zusammenarbeit besser ist als die Instrumentalisierung anderer?

Damit kommen auch auf die Lehrer/innenbildung neue Aufgaben zu. Sie muss die zukünftigen Lehrer/innen auf diese Herausforderungen entsprechend vorbereiten. Die Themenfelder „nachhaltige Entwicklung“ und „Umweltbildung“ haben interdisziplinären Charakter sowie Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Sie eignen sich daher gut als Anknüpfungspunkte für innovative Entwicklungen in der Schule und in der Lehrer/innenbildung. Genau da setzt das Netzwerk „Umwelt – Innovation – Lehrer/innenbildung“ (UMILE) an.

Das Netzwerk ist aus dem FWF-Forschungsprojekt „Umweltbildung in der Lehrer/innenbildung“ (UMILE) am IFF (Leitung: Peter Posch, Franz Rauch, Isolde Kreis) hervorgegangen. In diesem Projekt führten von 1998 bis 2000 Teams (bestehend aus Lehrerbildner/innen, Lehrer/innen und Studierenden) an sieben Lehrerbildungsinstitutionen (drei Universitätsinstituten und vier Pädagogischen Akademien) Innovationen in der Umweltbildung durch, erforschten diese begleitend, dokumentierten die Arbeit und institutionalisierten die Projekte im Rahmen neuer Studienpläne. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes werden in folgender aktueller Publikation dargestellt: Posch, P./Rauch, F./Kreis, I. (Hrsg.): Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt. Studienverlag: Innsbruck Wien München 2001.

In dem Buch geht es darum, die erarbeiteten Erfahrungen weiterzugeben und Entwicklungs- und Forschungsteams an allen Ausbildungsinstitutionen anzuregen. Das FORUM Umweltbildung koordiniert das Netzwerk. Der wissenschaftliche Träger ist das Interuniversitäre Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF), Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen in Klagenfurt. (Kontakt: franz.rauch@uni-klu.ac.at) Alle Personen, die in der Lehrer/innenbildung tätig sind, können am Netzwerk mitarbeiten. Die Beteiligten werden bei ihren Projekten durch Weiterbildungsangebote, Erfahrungsaustausch, Beratung, Publikationsmöglichkeiten und in organisatorischer Hinsicht unterstützt.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an das FORUM Umweltbildung, Mag. Regina Steiner, Hellbrunnerstr. 34, A 5020 Salzburg, Tel: 0662/8044-5815, Fax: 0662/8044-5822, Email: [forum.salzburg@umweltbildung.at](mailto:forum.salzburg@umweltbildung.at) Webpage: [www.umweltbildung.at/projekte/umile](http://www.umweltbildung.at/projekte/umile)

---

**Marlies Krainz-Dürr, IFF:**

## Schulprogrammentwicklung an österreichischen berufsbildenden Schulen.

Im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten der Schulautonomie wurden Schulen in den letzten Jahren vermehrt Freiräume zur Selbstgestaltung eröffnet. Diese Möglichkeiten - gepaart mit einer breiten Qualitätsdiskussion in Bildungsfragen - haben innerhalb des österreichischen Schulsystems eine beachtliche Dynamik ausgelöst. Nun soll noch einen Schritt weitergegangen werden: Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit wird im Zuge der Lehrplanreform zur Selbststeuerung verpflichtet. Schulen sollen in Zukunft Schwerpunkte setzen und systematischer als bisher ihre Qualität überprüfen und weiterentwickeln. Qualitätsentwicklung soll ein fixer Bestandteil der Schulkultur werden.

Kristallisationspunkt dieses neuen Steuerungs- und Qualitätsverständnisses ist das **„Schulprogramm“**. Das ist eine schriftlich festgehaltene Vereinbarung der Schulgemeinschaft einer Schule, in der Ziele und Maßnahmen in verschiedenen Qualitätsbereichen aufgelistet sind. Das Schulprogramm enthält u.a. **Leitbild** und **Schulprofil** einer Schule und gibt Antwort auf folgende Fragen: Welche gemeinsamen Leitvorstellungen und pädagogischen Grundwerte haben wir in unserer Schule? Welche Schwerpunktsetzungen nehmen wir vor? Welchen Arbeitsstand haben wir in den großen Qualitätsbereichen (Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung) bereits erlangt? Welche konkreten Maßnahmen planen wir, um unsere pädagogischen Ziele zu erreichen?

Das Schulprogramm ist auch eine Information an die Öffentlichkeit. Dabei soll es nicht bei bloßen Absichtserklärungen oder einer Auflistung geplanter Vorhaben bleiben. In regelmäßigen Abständen müssen Maßnahmen und Ziele auch auf ihre Umsetzung und Wirksamkeit überprüft werden. **Evaluation ist ein unerlässlicher Bestandteil von Qualitätsentwicklung und damit untrennbar mit dem Schulprogramm verbunden.** Schulprogramme enthalten also nicht nur einen **Aktionsplan** - wer setzt wann und wie welche Vorhaben um? -, sondern auch Maßnahmen und Überlegungen zu einer wirksamen internen bzw. intern initiierten Evaluation. Woran erkennt die Schule, dass bestimmte Zielsetzungen erreicht wurden? Wie können Maßnahmen überprüft werden? Welche Indikatoren sollen untersucht werden? Und nicht zuletzt: Welche geeigneten Instrumente können eingesetzt werden?

In naher Zukunft sollen Schulen zur Erstellung von Schulprogrammen verpflichtet werden. Um über den Prozess der Erarbeitung eines solchen Programms Erfahrungen sammeln zu können, hat das BMUK (Sektion II, Berufsbildung) im Rahmen der Initiative **„Qualität in Schulen (Q.I.S.)“** das IFF (Univ. Prof. Dr. Peter Posch, Ao. Univ. Prof. Dr. Konrad Krainer, Dr. Marlies Krainz-Dürr und Dr. Franz Rauch) mit der Organisation und Durchführung des Projekts **„Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen“** beauftragt. Es wird extern von Univ. Prof. Dr. Herbert Altrichter und Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder evaluiert.

Ziel des Projekts ist es, den Prozess der Schulprogrammentwicklung an 10 berufsbildenden Schulen begleitend zu dokumentieren und auszuwerten, damit andere Schulen davon lernen

können. Die Pilotschulen kommen aus ganz Österreich und repräsentieren das gesamte Spektrum des berufsbildenden Schulbereichs (Berufsschulen, HAK, HTL, Landwirtschaftliche Fachschulen). Es sind sowohl kleinere als auch sehr große Schulen (z.B. das TGM) beteiligt. Die Pilotschulen sollen innerhalb von zwei Jahren unter Einbeziehung aller Schulpartner ein Schulprogramm entwickeln und ihre Erfahrungen über fördernde und hemmende Bedingungen in die Konzeptentwicklung "Schulprogramm" einbringen. Zum Ende des Projekts sollen 10 Beispiele für Schulprogramme mit dokumentierten Erfahrungen über den Prozessverlauf der Entwicklung für alle anderen (berufsbildenden) Schulen in Form eines Handbuchs (Arbeitstitel: "Wege zum Schulprogramm") zur Verfügung stehen.

---

## **Ankündigungen und Hinweise**

### ***Einladung zum Kongress der EARLI, 28. August bis 1. September in Fribourg***

Fribourg, November 2000

Dear Colleagues,

as you will know, the next Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) will take place in Fribourg (Switzerland) from August 28<sup>th</sup> to September 1<sup>st</sup>, 2001.

The conference gives researchers the opportunity to present their work to this interesting and stimulating scientific community. In addition, *we would like to draw your attention to a pre-conference programme for young researchers* (graduate students) and advanced students who consider entering research, organised by JURE (Junior Researchers of EARLI).

We would highly appreciate any effort of both, inform about the congress and encourage young researches or future researchers to participate.

For more details, please check your website

<http://www.earli2001.ch/>

that offers continuous information update as well as electronic submission of proposals and registration. Please note that the deadline for proposals is December 31<sup>st</sup>, 2000.

We would be glad to welcome you and many of the colleagues, collaborators and advanced students next year at Fribourg.

Warm regards, Fritz Oser, Chair of the 9<sup>th</sup> EARLI Conference

---

## **Weiterbildungsangebote am IFF in Klagenfurt:**

### **Seminar mit Prof. Jürgen Baumert, MPI Berlin**

Zeit: Do., 19. 4. 2001, 17.00 Uhr bis So., 22. 4. 2001, 16.00 Uhr

Ort: IFF, Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt

Referent: Univ.-Prof. Dr. Jürgen Baumert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin

Inhalt: Im Seminar geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen vergleichender internationaler Studien, insbesondere hinsichtlich möglicher Implikationen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems.

---

## **Seminar mit Prof. Ken Zeichner, Wisconsin, Madison, USA: Praktiker/innen-Forschung in den USA**

Zeit: Do. 7. Juni 2001, 15.00 Uhr bis Sa. 9. Juni 2001, 17.00 Uhr

Ort: IFF, Sterneckstraße 15, 9020 Salzburg

Referent: Univ.Prof. Dr. Ken Zeichner, University of Wisconsin, Madison, USA

Zielgruppe: Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Personen der Schulaufsicht, Wissenschaftler/innen

Die Seminarsprache ist englisch. Bei Bedarf kann fallweise übersetzt werden.

Inhalt: Das Seminar beschäftigt sich mit aktuellen Entwicklungen der Lehrer/innen-Forschung in Nordamerika. Neben verschiedenen Formen von Praktikerforschung werden Auswirkungen der Lehrerforschung auf die Qualität der Unterrichtspraxis im Mittelpunkt stehen. Im Seminar wird unter anderem folgenden Fragen nachgegangen: Wie kann die Qualität von Praktikerforschung bestimmt und weiterentwickelt werden? Für wen ist Wissen aus der Lehrerforschung hilfreich/bedeutsam? Wie sollte das Verhältnis von akademischer Forschung und Lehrerforschung in der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie in der Lehrerbildung gestaltet werden? Die Anwendung der Lehrerforschung als Innovations- und Reformstrategie wird an Beispielen aus den USA und dem afrikanischen Staat Namibia thematisiert.

Ziel: Einblicke in die internationalen Entwicklungen der Praktikerforschung von Lehrerinnen und Lehrern, deren Bedeutung für Reform- und Innovationsvorhaben sowie für die eigene Praxis der Teilnehmer/innen.

Methodik: Es wird mit Beispielen von Lehrer/innen-Forschung sowie Interviews und Videoaufzeichnungen von forschenden Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet. Teilnehmer/innen haben die Gelegenheit, sich mit Lehrerforschung unter verschiedenen kulturellen, gesellschaftspolitischen, curricularen Rahmenbedingungen sowie mit Aspekten der Betreuung von Lehrer/innen-Forschung zu beschäftigen.

Die Teilnahmegebühr beträgt einschließlich ausführlicher Seminarunterlagen, Buffet und Pausengetränke ATS 800,--

Anmeldungen bitte an Frau Waltraud Rohrer, (IFF, Sterneckstraße 15), A-9020 Klagenfurt, Tel. 0463 2700 737, Fax 759, e-mail: [waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at](mailto:waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at)) schicken.

---

### **Interna:**

Die ÖFEB hat in ihrer 3. (virtuellen) Vorstandssitzung beschlossen, die folgenden Sektionen einzurichten, und hat die in Klammer genannten Personen mit dem Aufbau beauftragt:

- Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung (B. Hackl und A. Kowarsch)
- Sektion Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (A. Seel)
- Sektion empirische pädagogische Forschung (F. Eder)
- Sektion Schulforschung und Schulentwicklung (H. Altrichter und M. Krainz-Dürr)
- Sektion Sozialpädagogik (J. Scheipl)

In Aussicht genommen wird ferner die Einrichtung einer Sektion Erwachsenenbildung (E. Gruber und W. Lenz)

Die ÖFEB hält von 24. bis 26. September 2001 in Salzburg ihre erste eigene Tagung ab.

Dabei besteht ein hervorragender Anlass, dass sich die Sektionen – zum Beispiel mit eigenen Symposien – präsentieren.

(Einladung zur Tagung der ÖFEB siehe nächste Seite.)

Österreichische Gesellschaft  
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

## Tagung

von 24. bis 26. September 2001 in Salzburg

ERZIEHUNG UND BILDUNG ZWISCHEN SELBSTVERANTWORTUNG UND  
RECHENSCHAFTSPFLICHT:  
KOMPETENZ – KOOPERATION - PROFESSIONALISIERUNG

*Veranstalter:* Institut für Erziehungswissenschaft und  
Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung  
der Universität Salzburg,  
Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg,  
Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg

**Zeit:** Montag, 24.09.2001, 11.00 Uhr bis Mittwoch, 26.09.2001, 13.00 Uhr

**Ort:** Kapitelgasse 4 (HS 230) für die Eröffnung;  
Akademiestraße 23 (Pädagogische Akademie) und  
Akademiestraße 26 (Universität):  
diverse Hörsäle für Symposien, Workshops und Postersession;  
Akademiestraße 26, HS 330, für die Informationsveranstaltung  
über ÖFEB  
Akademiestraße 23, Großer Hörsaal, für den Abschluss

**Veranstaltungsformen:** Symposien,  
Workshops,  
Postersession und  
zwei Plenarvorträge:  
Univ. Prof. Dr. Rudolf TIPPELT, München, und  
Univ. Prof. Dr. Klaus BECK, Mainz

**Rahmenprogramm:** Stadtführung, Konzert in der Residenz und geselliger Abend

**Anmeldung:** Mit beiliegendem Formular oder über e-mail: [Gabriele.Kanzi@sbg.ac.at](mailto:Gabriele.Kanzi@sbg.ac.at)  
oder über <http://www.sbg.ac.at/erz/tagung/OEFEB-2001>

**Weitere Informationen** unter <http://www.sbg.ac.at/erz/tagung/OEFEB-2001> abrufbar

Für die Veranstalter:  
W. Hübl, G. Niedermüller, J.-L. Patry, J. Thonhauser