

Leitbild Lehrberuf

Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der
Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Beat Bucher
Michel Nicolet

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2003

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:
Profession enseignante – lignes directrices

Bestellungen:
Generalsekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
Annahmen	9
1 Schule und Gesellschaft im Umbruch	15
1.1 Bruchstellen im Schulsystem	16
1.2 Um- und Aufbrucharbeit für Politik, Familie und Schule	23
1.3 Aufbrüche: Szenarien zur Zukunft der Schulbildung	33
Exkurs 1: Schule als lernende Organisation	43
2 Die Schule und ihre Entwicklungen	46
2.1 Die Merkmale der Schulbildung	46
2.2 Die Organisation Schule	48
2.3 Die Klasse bzw. Klassengemeinschaft	50
2.4 Die Unterrichtspraxis: Lehren und Lernen	52
2.5 Die pädagogische Beziehung: Lehrperson und Schüler/Schülerin	54
2.6 Die Lernziele: Lehrpläne und Lehrfächer	55
2.7 Der soziale Raum: Bildung, Erziehung, Integration	57
2.8 Der Arbeitsplatz Schule	58
2.9 Folgerungen	59
3 Schule und Lehrberuf vor pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen	61
3.1 Die Organisation Schule	61
Exkurs 2: Organisation ist ein Schlüsselbegriff – auch für die Qualität der Schule und die Professionalität des Lehrberufs	65
3.2 Die Klasse bzw. Klassengemeinschaft	67
3.3 Die Unterrichtspraxis: Lehren und Lernen	69
Exkurs 3: Stilistik des Lehrerhandelns als Weg zur «charmanten Autorität»	75
3.4 Die Lernziele: Lehrpläne und Lehrfächer	77
3.5 Die pädagogische Beziehung: Lehrperson – Schülerin oder Schüler	80
Exkurs 4: Pädagogische Beziehung: «Überbrückungsarbeit» zwischen den Welten	83
3.6 Der soziale Raum: Bildung, Erziehung, Integration	85
3.7 Der Arbeitsort Schule	88
4 Berufsleitbilder für den Lehrberuf	91
4.1 Nutzen und Nachteil von Bildern und Leitbildern	91
4.2 Bilder des Lehrberufs in der historischen Entwicklung	93
4.3 Versuch einer Systematik der heute wirksamen Lehrerbilder	94

4.4	Schule und Lehrberuf im Zeichen der «Projekt»-Metapher	101
4.4.1	Projektförmigkeit: Schulbildung als Projekt	101
4.4.2	Projektbedürftigkeit: Lernen mittels Projektmanagement	105
4.4.3	Projektnotwendigkeit: Schule zwischen Erstarrung und Transformation	108
4.4.4	Wieviel «Projekt» braucht bzw. verträgt das «Projekt Schule»?	111
	Exkurs 5: Projekt – Projektunterricht, Schulprojekte, Schule als Projekt	114
5	Haupterkenntnisse	117
	Die acht Thesen im Überblick	119
	Bibliografie	144

Vorwort

Lehren und Lernen mit jungen Menschen verspricht eine hohe Befriedigung; die Attraktivität des Berufsbilds hängt indessen auch von gesellschaftlicher Anerkennung ab. Die EDK ist bestrebt, das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer, ihre soziale Stellung und ihr Ansehen zu verbessern und die Profession zu verstärken. Dabei ist wesentlich, diejenigen Rahmenbedingungen ins Zentrum zu rücken, welche die Schule braucht, um ihren Auftrag erfolgreich erfüllen zu können. Die Qualität der Schule hängt ihrerseits wesentlich davon ab, ob es auch in Zukunft gelingt, besonders interessierte und fähige Menschen für den Lehrberuf zu gewinnen und sie bei ihrer Arbeit bestmöglich zu unterstützen.

Die EDK hat deshalb im Sommer 2001 eine Task Force «Lehrberufsstand» ins Leben gerufen, die sich in vierfacher Hinsicht mit den Perspektiven des Lehrberufs beschäftigt: (1.) Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, (2.) das Bild des Lehrberufs, (3.) die Rekrutierung der Lehrpersonen sowie (4.) die gezielte Kommunikation über die Perspektiven des Lehrberufs.

Die Task Force «Lehrberufsstand» der EDK hat die beiden Autoren Beat Bucher und Michel Nicolet beauftragt, das Berufsbild der Lehrerin bzw. des Lehrers im Sinne eines zukunftsgerichteten Leitbilds zu beschreiben. Dieses Leitbild und daraus abgeleitete Rahmenbedingungen der Berufsausübung sollen in der Öffentlichkeit, in Politik, Verwaltung und Schule eine Diskussion auslösen und schliesslich ein gemeinsames Verständnis über die Zukunft des Lehrberufs begründen.

Der vorliegende Bericht beschäftigt sich nebst anderem mit folgenden Fragen: Wie sieht das Berufsbild der Lehrperson aus, ihre Aufgaben und ihr Arbeitsplatz, so dass sie den gesellschaftlichen Auftrag und die pädagogischen Erfordernisse gleichermaßen erfolgreich erfüllen kann? Und: Was haben die beteiligten Gremien und Personenkreise vorzukehren, damit diesen Leitvorstellungen in der Praxis tatsächlich nachgelebt werden kann?

Auf dem Weg zu einem Leitbild für den Lehrberuf versucht der Bericht, die Thematik in diesem Sinne zu dynamisieren (historische Entwicklung), zu kontextualisieren (gesellschaftliches Umfeld) und zu pluralisieren (mehrere Optiken und Perspektiven), um so Massstäbe zu gewinnen für ein relativ scharf konturiertes, zukunftstaugliches Berufsbild. Während die Dynamisierung und die Kontextualisierung bereits im vorliegenden Bericht realisiert werden, steht das Einbringen mehrerer Perspektiven noch bevor – in Form einer von der EDK und von den Kantonen lancierten öffentlichen Debatte sowie einer gezielten Diskussion und Vernehmlassung entsprechender Thesen.

Angestrebt wird eine öffentliche Debatte, welche die Zukunft von Bildung und Erziehung, von Schule und Lehrberuf grundsätzlich zum Thema macht. Bildungsdiskussionen dürfen nicht ausschliesslich Expertendiskussionen sein, weil Bildung und Erziehung – nicht erst heute – von grosser gesellschaftspolitischer Bedeutung sind und Reformen und Modernisierungen auf allen Ebenen einsetzen.

Die EDK will mit diesem Bericht und mit den weiteren Massnahmen dazu beitragen, eine derartige Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit zu lancieren, die Ergebnisse politisch zu fassen, konzeptionell zu konkretisieren und institutionell umzusetzen. Talentierte und motivierte Lehrerinnen und Lehrer behalten und gewinnen zu können, ist eine wichtige Aufgabe für die Zukunft.

Bern, Mai 2003

Hans Ambühl
Generalsekretär EDK

Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im Folgenden auf die konsequente Anwendung der weiblichen und männlichen Schreibweisen verzichtet.

Einleitung

Das künftige Berufsbild der Lehrperson beschreiben, so lautete der Auftrag. Ihn annehmen hiess, sich auf ein weites Feld vorwagen. Welches Bild vom Lehrberuf, welcher unter den zahlreichen Lehrberufen sollte in den Blick genommen werden? Und von welchem Standpunkt aus sollte beobachtet werden, in welcher Weise von den Beobachtungen berichtet? Der Entscheid, auf ein zukunftsgerichtetes Leitbild zu fokussieren (also von aktuellen Image- und Statusdiskussionen abzusehen), von einer relativ abstrakten Lehrperson auszugehen (also die vielfältigen Ausprägungen des Lehrberufs mitzudenken, aber nicht explizit zu unterscheiden) und dem pädagogischen Feld mit einer externen Optik zu begegnen (also die Innenansichten zu respektieren, ohne sich allzu sehr auf sie abzustützen oder von ihnen abzugrenzen), reduzierte die Weite des Auftrags ein wenig, nicht aber das Wagnis.

Je zukunftshaltiger Aussagen sind, desto voraussetzungsreicher werden sie. Das gilt auch und gerade für den Bildungs- und Erziehungsbereich, der ein komplexer Knotenpunkt zahlreicher gesellschaftlicher Prozesse ist. In Zeiten intensiven Wandels entziehen sich diese erfahrungsgemäss der langfristigen, oft genug schon der kurzfristigen Planung – was das systematische Vorausschauen delikater, zugleich aber auch notwendiger macht. In diesem Sinne versteht sich der vorliegende Bericht als ein Angebot zur gemeinsamen Orientierung in einer zentralen Frage des Bildungssystems, keinesfalls aber als Leitbild mit Vollständigkeitsanspruch oder gar als systematisch validierte Prognose. Es ist ein Essay, ein Versuch, auf knappem Raum die wesentlichen Aspekte der Thematik so zu versammeln, dass ein diskussionstauglicher Überblick entsteht.

Ohnehin steht der Bericht – als ein in beschränkter Zeit entstandenes subjektives Reflexionsergebnis zweier Autoren – auf einem abenteuerlich schmalen Fundament. Bewusst hat die EDK darauf verzichtet, zum jetzigen Zeitpunkt politisch oder pädagogisch Verantwortliche zu befragen. Das soll in einer nächsten Etappe geschehen. Damit erweisen sich die *Annahmen* der Autoren (S. 9–14), die als notwendige Voraussetzungen für ihre Zukunftsaussagen dienen, natürlich als in hohem Masse spekulativ: Denn das, was für den Lehrberuf wünschbar und notwendig ist, wird demokratisch und professionell entschieden und ist politisch oder pädagogisch zu begründen; spekulativ ist dies solange, bis die politisch und pädagogisch Verantwortlichen offenbart haben, was sie wollen und wie sie entscheiden werden. Die Funktion dieses Berichts kann also höchstens darin bestehen, im Rahmen der Kommunikationsarbeit der EDK dazu beizutragen, dass sich diese Absichten und (Vor-)Entscheidungen in der öffentlichen Diskussion manifestieren und damit das zukünftige Bild des Lehrberufs Konturen gewinnt.

In *Kapitel 1* versuchen wir daher, die Voraussetzungen für eine sinnvolle Gestaltung der Thematik wenigstens zu bezeichnen: Daraus resultiert eine Reihe von aktuellen Herausforderungen und Schwierigkeiten (1.1), von notwendigen Klärungen und Vorentscheiden (1.2) und von wahrscheinlichen und wünschenswerten Perspektiven im Bildungs- und Erziehungssystem insgesamt (1.3).

Kapitel 2 geht der Frage nach, was in der Schulbildung, von ihren Anfängen bis heute, Bestand hat. Damit werden das Grundgerüst des schulischen Arbeitens, mithin des

Lehrerhandelns, in Erinnerung gerufen und die Fixierungen sichtbar gemacht, mit denen zu rechnen hat, wer in Schule und Unterricht etwas verändern will.

Diese Reflexion über die jüngsten Entwicklungen im Innern der Schule wird in *Kapitel 3* im Einzelnen fortgeführt. Der Lern- und Lebensraum Schule wird namentlich danach befragt, wie die gegenwärtigen Veränderungsprozesse sich auf die künftige Berufspraxis der Lehrperson auswirken. Wie sehr muss die Lehrperson ihre Praxis und damit das Bild ihrer Praxis ändern, um den begründeten pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein?

In *Kapitel 4* versuchen wir die gewonnenen Einsichten so zu verarbeiten, dass sie auf der Ebene des Berufsleitbilds verankert werden können. In der Regel geschieht dies, indem gewichtige Kataloge von Kompetenzen und Tugenden entstehen, die für das professionelle Handeln von Lehrpersonen grundlegend sind. In unseren Augen ist dies eine klassische innerprofessionelle Aufgabe. Wir treten daher noch einen Schritt zurück und fragen nach den heute wirksamen Leitbildern für den Lehrberuf: Wir schürfen dabei sozusagen nach den alltagsmythischen Wurzeln und Ausprägungen dieser Bilder, zielen also nicht ab auf aktuell und medial diskutierte Fremd- und Feindbilder oder auf die vom gegenwärtigen Belastungs- und Opferdiskurs dominierten Selbstbilder der Profession. Interessiert an der Selbststeuerungsfähigkeit der Lehrpersonen, befragen wir die traditionellen Lehrpersonen-Bilder auf ihre entsprechende Tauglichkeit hin und schlagen vor, die bestehenden Bilder durch ein entscheidendes neues Leitbildelement zu ergänzen.

Kapitel 5 gibt ein parallel zu diesem Bericht entstandenes Produkt wieder, das sich als Quintessenz dieses Berichts versteht und daher im Wortlaut hier aufgenommen wird: das von der Task Force «Lehrberufsstand» der EDK in Auftrag gegebene und verantwortete Thesenpapier «Leitbild Lehrberuf». Es ist konzipiert als ein Referenzdokument für die angestrebte Debatte zum Thema. Jede der acht Thesen ist mit einer Liste von Feststellungen an die Adresse der wichtigsten Anspruchsgruppen im Bildungssystem versehen, aus denen unschwer der Handlungsbedarf auf den verschiedenen Ebenen des Systems abgeleitet werden kann.

«Man muss, um urteilen zu können, ein Bild davon haben, was möglich sei und was sein solle. Man braucht Massstäbe» (Hentig 2002, S. 190). Dieser Bericht versteht sich als Versuch, zunächst die Massverhältnisse sichtbar zu machen, in denen sodann die verantwortlichen Akteure ihre Massstäbe schärfen und anwenden können. Er will eine Art Auslegeordnung schaffen, damit in einem genug weit gesteckten Rahmen die richtigen Fragen sichtbar werden, bevor die Pädagoginnen und Pädagogen und die Politikerinnen und Politiker ihre massgebenden Antworten formulieren. Es werden hoffentlich Antworten sein, welche die schulischen Gestaltungsfreiräume weiter öffnen und die Fähigkeit, sie in einem pädagogischen Sinne auch zu nutzen, weiter stärken. Ein sorgfältig gestaltetes Miteinander von Politik und Profession könnte das möglich machen. Das war und ist unser Massstab.

Beat Bucher
Michel Nicolet

Annahmen

1. Die **Gesellschaft** befindet sich seit dem letzten Jahrhundert in einem gewaltigen *Prozess der Transformation und der Veränderung*. Niemand weiss, wohin er führt und wie lange er dauert, aber ein Ende ist vorerst nicht absehbar. Wandel und Veränderung sind endemisch für die Gesellschaft von heute und morgen. Wir sind dazu «verurteilt», eine *lernende Gesellschaft* zu werden, eine, die sich immer wieder neu (er)findet.
 - ⇒ Die Kompetenz, mit dem Wandel umzugehen, ihn zu verstehen und zu gestalten, ist die Schlüsselkompetenz von morgen.
 - ⇒ Doch ist die Veränderungskompetenz nur eine zureichende, keine hinreichende Basis der Schulbildung; denn sie hat nur einen Wert und einen Sinn, wenn die Werte und die Inhalte nicht aus dem Blick geraten: Bewegung meistert nur, wer auch einen (ethischen) Standpunkt und einen (inhaltlichen) Schwerpunkt hat.

2. Das **Bildungs- und Erziehungssystem** ist in einem besonderen Masse von diesem Wandel betroffen und herausgefordert. Während sich in diesem Kontext die Familie, die Nachbarschaft, die Jugend (Peer-Groups) oder die Medien gewaltig verändert haben, hat die Schule vergleichbar viele ihrer traditionellen Arbeitsformen und Organisationsstrukturen bewahrt. Als gewichtigste Institution in diesem Bereich zieht sie gleichzeitig von den früheren «Partnern» externalisierte Aufgaben auf sich. Hatte die Schule einst das Gleichgewicht von Bewahren und Erneuern pädagogisch souverän gestalten können, so droht sie heute – als allzu beladene und beharrende Institution – *von den Folgen des temporeichen gesellschaftlichen Erneuerungsprozesses fremdbestimmt, ja selber zum Opfer gemacht* zu werden. Viele im System wollen indes keine Opfer werden, leisten Grossartiges Tag für Tag, bis sie ausgebrannt sind oder ans Aussteigen denken, wieder andere sind dabei, sich mehr oder weniger klagend in die Opferrolle einzuüben.
 - ⇒ Die Schule steht heute nicht einfach nur vor ihrer alltäglichen Fortentwicklung, sondern vor einer grundlegenden Transformation: Nicht so sehr gegenwartsorientierte Identitätsbildung im Sinne von «Mehr vom Selben» steht auf dem Programm, sondern zukunftsorientierte Veränderung im Sinne von «Mehr von Anderem».
 - ⇒ Die Zusammenarbeit und die Arbeitsteilung zwischen Schule und Schulumfeld, vor allem zwischen Schule und Elternhaus müssen neu vereinbart werden. Dazu braucht es neue Formen und Orte des Aushandelns.
 - ⇒ Die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen haben dabei eine aktive, ja prägende Rolle zu spielen. Unter ihrer Leitung werden die Schulen bei Bedarf zu «Zentren des Sozialen»¹ ausgebaut. Dabei kommt es zu einer engeren Zusammenarbeit mit anderen Berufsleuten und Laien, die dazu beiträgt, die Rolle der Lehrpersonen als hauptsächlich für die schulischen Bildungsprozesse Zuständige weiter zu schärfen – und zwar *innerhalb* der weiter gefassten Schule, nicht der enger definierten Schule *gegen aussen*.

¹ In einem ihrer Szenarien (vorgestellt in Kap.1.3) spricht die OECD von Schulen als «Schlüsselzentren der Gesellschaft» (OECD/CERI 2001, S. 143ff.).

3. Namentlich die fortgeschrittene Individualisierung, Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft akzentuieren die Bedeutung der Eigenständigkeit und **Selbststeuerung der gesellschaftlichen Institutionen und Akteure**. Dabei steht im gesamten Bildungssystem das pädagogische Paradox Modell, das bekanntlich die Situation der Schülerinnen und Schüler kennzeichnet: nämlich von aussen aufgefordert zu sein, selber tätig zu werden, mit fremder Hilfe selbstständig zu werden, fremdgesteuert zur Selbststeuerung zu finden. Ähnlich wie die Bildungs- und Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden sind die Weiterentwicklung der Organisation Schule und die weitere Professionalisierung des Lehrberufs auf eine – neue – Balance von Fremd- und Selbststeuerung angewiesen. Es handelt sich um Prozesse, die nicht extern gesteuert, nur extern begünstigt werden können, wenn Schule und Lehrberuf ihre Funktion in einer sich zunehmend selbstorganisierten Zivilgesellschaft erfüllen sollen: nämlich *pädagogische (Lern-)Modelle für Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit zu sein*.
 - ⇒ Es braucht Freiräume: für das Selbstlernen der Schülerinnen und Schüler, das teil-autonome Handeln der Einzelschule, für das pädagogische Selbstbewusstsein der Profession.
 - ⇒ Es braucht Handlungskompetenzen, um diese Freiräume zu nutzen und zu gestalten.
 - ⇒ Es braucht Selbstwirksamkeitserfahrungen, welche die gewährte und gewonnene Selbstständigkeit in Form von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen festigen.

4. Die Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – Politik, Verwaltung, Schule und Lehrpersonen – spielen eine zentrale *Rolle bei der Schaffung lernender Gesellschaften*. In ihrem Steuerungs- und Kommunikationsverhalten haben namentlich **Bildungspolitik und Bildungsverwaltung** die Bedeutung und das Ausmass der anstehenden Veränderungsprozesse zu respektieren.
 - ⇒ Politik und Bildungsverwaltung steuern das System so, dass eine veränderungsfreundliche Balance von sicheren Rahmenbedingungen und flexiblen Freiräumen, von distanzierter, aber klarer Aussensteuerung und (teil-)autonomer Selbststeuerung möglich wird. Ihre Aufgabe ist es, klare Zielvorgaben und praxisrelevante Auswertungsdaten zur Zielerreichung in die Hand der jeweils Verantwortlichen zu geben sowie für einen in öffentlicher Debatte errungenen Konsens zu sorgen über das, was Schule leisten soll.
 - ⇒ Umbauen reicht indes nicht, es braucht ein Umdenken: Die Systemverantwortlichen haben auch dafür zu sorgen, dass die Akteure auf allen Ebenen, von der Chefbeamtin bis zum Schüler, die Lektion des Wandels lernen können, damit sie im Stande sind, ihre Aufgaben eigenständig wahrzunehmen und zu gestalten. Das ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe des Kommunikationsaufbaus und der Kulturveränderung.

5. **Schulen** sind als *lernende Organisationen* (Fullan 1999) zu gestalten.
 - ⇒ Die Aufgabe der lokalen Schulbehörden, insbesondere jedoch der Schulleitungen und der Kollegien ist es, die mit den notwendigen Mitteln und Freiheiten ausgestattete Teilautonomie zu nutzen und die eigene Schule als lernende Organisation

einzurichten. Zur Gestaltung von Lernumgebungen, die den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, entsprechend ihren biografischen Lernvoraussetzungen selbststeuernd zu lernen, benötigen Lehrpersonen grosse Freiheiten und die Mittel, ihre Aufgabe verantwortungsvoll gestalten zu können.

⇒ An den Schulen lernen die Kinder und Jugendlichen einerseits die notwendigen inhaltlichen Stand- und Schwerpunkte (s.o.), um individuell und in Gruppen dem Wandel etwas entgegensetzen zu können, und erlangen formale Schlüsselkompetenzen, neben Selbst- und Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Reflexionsfähigkeit namentlich die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, also Veränderungskompetenz.

⇒ Innerhalb der Schule sind die Berufsrollen stärker zu differenzieren: Neben Lehrpersonen werden künftig vermehrt pädagogische Laien oder Fachleute aus anderen Berufen tätig sein, und auch Lehrpersonen übernehmen je nach individuellem Profil unterschiedliche Aufgaben – danach und nach ihrer Leistung werden sie beurteilt werden.

6. **Lehrpersonen** haben sich selber als *Lernende* zu begreifen und entsprechend zu verhalten.

⇒ Sie gestalten die Zukunft der Schule gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und Eltern im Sinne einer «Gemeinschaft der Lernenden», die Aktivitäten zusammen plant, durchführt und auswertet und in der man sich gegenseitig unterstützt, um voneinander zu profitieren.

⇒ Für die Lehrpersonen, deren traditionelles Geschäft die Vermittlung von Wissen ist, ist möglicherweise die grösste Herausforderung die, mit Nicht-Wissen umzugehen. Doch eben dies ist heute gefordert: In einem vielfach unsicheren Kontext muss die Lehrperson fähig sein, unterschiedlichste Lerngegenstände – für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für sich selber oder die Schule als ganze – zu explorieren. Die Fertigkeiten, die es dazu braucht, dies modellhaft zu machen, muss sie sich aneignen – sie gehören heute nicht zur Normalausstattung des Lehrberufs.

⇒ Selbstverständlich sind Lehrpersonen auch morgen noch «Wissensträgerinnen» – die Frage, ob jemand einen Standpunkt und einen Schwerpunkt hat, ist bekanntlich auch, aber bei weitem nicht bloss eine Frage der Persönlichkeit. In diesem Sinne verstehen sich Lehrpersonen als Fachleute für das Lernen mit einem individuellen fachlichen Profil, das sie – insofern immer auch Forschende «in eigener Sache» – kontinuierlich vertiefen und erweitern.

⇒ Zentral ist ihre Weiterbildung, die im Dienste der persönlichen Entwicklung und der eigenen Schule steht.

7. Die **Reformen des Schulsystems** in den letzten 10 bis 20 Jahren gingen in die richtige Richtung. Trotzdem zeigen sich viele Lehrpersonen reform- und projektmüde. Tatsache ist, dass viele – in den letzten Jahren vorwiegend auf Schulorganisation zielende – Reformvorhaben punktuell und unverbunden angegangen und deren pädagogischer Gehalt häufig nicht verstanden wurden. Da man zudem systemintern kaum grundsätzlich über die Zukunft der Schule miteinander ins Gespräch kam, *fehlt den Reformen der Schwung, die Tiefen- und die Breitenwirkung.*

- ⇒ Eine Aufbruchstimmung ist gegenwärtig höchstens punktuell wahrnehmbar. Insgesamt zeigt sich in Untersuchungen das Bild einer zeitlich und psychisch stark belasteten Lehrerschaft und von Schulleitungen in prekärer Stellung.
- ⇒ Begriffe wie Reform, «Projekt», Innovation, Veränderung haben bei vielen Lehrpersonen heute einen schlechten Ruf.
- ⇒ Die Ursachen für die Reformmüdigkeit sind vielfältig. Zum einen scheint sie von Reformen unabhängig: Lehrpersonen sind zu belastet, um auch noch Reformprojekte mitzutragen. Zum andern scheint ein wesentlicher Grund zu sein, dass der Reformbedarf und so auch der mit der Reformarbeit verbundene Aufwand unterschätzt worden sind. Dies hat die unentschiedene Situation der Schule zwischen Tradition und Innovation eher noch verschärft, mithin ein Gefühl umfassender Halbherzigkeit, an dem schliesslich alle leiden, hervorgebracht.
- ⇒ Heute braucht es mutige, konsequente Entscheide, die entweder auf die Traditionskarte setzen, dann aber die Reformen beenden, oder die Reformen fortsetzen, dann aber mit Schwung und entsprechenden Ressourcen. Denn in «einem Umfeld, das ständig Veränderungen erwartet und gleichzeitig ein konservatives System aufrechterhält, können sich die Probleme nur verschlimmern» (Fullan 1999, S. 19).

8. Die **wichtigsten Gestalterinnen und Gestalter** des Transformationsprozesses sind die *Lehrpersonen*. Sie haben dem Zukunftsprojekt einer bewusst veränderten Schule pädagogisches Profil zu geben. Was ihnen heute dazu fehlt, sind förderliche Rahmenbedingungen (vor allem Zeit, aber auch eine günstigere räumliche, organisatorische und personelle Infrastruktur) und professionelle Voraussetzungen (vor allem die eigene Veränderungskompetenz).

- ⇒ Die Schulleitungen und Lehrpersonen sind so zu unterstützen, dass sie nicht auf Dauer von externer Steuerung und/oder Beratung abhängig sind, sondern ihre Aufgabe vor Ort weitgehend selber gestalten können.
- ⇒ In der Ausbildung, aber vor allem in gezielten Weiterbildungen sind sie auf die interessante und anforderungsreiche Zukunftsarbeit vorzubereiten.
- ⇒ Das Wesentliche jedoch lernen sie voneinander: Zu diesem Zweck sind Lernnetzwerke interessierter Schulen und Schulteams sowie – im Sinne einer Orientierung an «Best Practice» – das systematische Lernen von und mit andern Schulen zu fördern, die schon ein paar Schritte voraus sind.

9. Auf das künftige Berufsbild der Lehrperson bezogen bedeutet dies, dass die historischen Bilder des Lehrberufs – in Kapitel 4 werden drei genannt: Künstler, Erster Bürger, Ingenieur – jeweils durch ein Element ergänzt werden müssen, das mit *Zukunfts-, Veränderungs- oder Projektkompetenz* umschrieben werden kann. Die Lehrperson wird weiterhin eine Ausprägung als Künstlerin oder Ingenieur haben, aber wenn sie nicht auch **Projektgestalterin** wird, die aktiv die heutige Instruktionsschule zur lernenden Schule umgestaltet, dürfte die Schule der Spielball schulexterner Forderungen bleiben. Damit würden die Schülerinnen und Schüler weder die Lernumgebung noch das Lernmodell (in Gestalt ihrer Lehrperson) vorfinden, die sie zum selbstgesteuerten Lernen hinführten, und der lernenden Organisation Schule würde das pulsierende Herz fehlen, was dazu führte, dass auch

zahlreiche Strategien einer Wirksamkeitserhöhung des Bildungssystems blutleer blieben – weil sie nur politisch gewährt, aber nicht pädagogisch gestaltet wurden.

⇒ «Der Pädagoge ist der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen» (Oevermann 2002b).

⇒ Über die weitreichenden Konsequenzen einer solchen Konzeption – hauptsächlich: positive Aussichten für Schule und Gesellschaft, viel Arbeit für Lehrpersonen, beträchtlicher Ressourcenaufwand für die öffentliche Hand – ist eine breite Debatte wünschbar.

10. In der Sozialgeschichte des Lehrberufs (jüngst Enzelberger 2001) sind hauptsächlich drei Kontinuitätslinien erkennbar: die Ausdifferenzierung (z.T. auch Annäherung) der Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen, die Feminisierung sowie die (unterschiedlich) unvollständige **Professionalisierung des Lehrberufs**. In unserem Zusammenhang interessiert insbesondere der letzte Punkt, weil die «*Semiprofessionalität*» «bedingt (ist) vor allem durch mangelnde Autonomie im Rahmen der Berufsausübung und ein fehlendes Lehrerleitbild²» (Enzelberger 2001, S. 330). Die erwähnte Zukunfts- und Veränderungskompetenz der Lehrperson (vgl. 9.) hat daher nicht nur für die offensive Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu gelten, sondern auch für die *Weiterentwicklung der eigenen Profession bzw. der eigenen Professionalität* (vgl. das «Professionalisierungsprojekt engagierter Rollendistanz», Nagel 2000, S. 364ff.).

⇒ Für den Lehrberuf ist die Bipolarität von pädagogischem und öffentlichem Auftrag, der Spannungsbogen zwischen den Anforderungen der Schule als einer eigensinnigen Bildungsinstanz und den Vorgaben des politisch-administrativen Systems, in das die Schule integriert ist, konstitutiv. Dieses Spannungsverhältnis ist zunehmend zugunsten einer gestärkten Selbstverantwortung der Profession zu lockern.

⇒ Die Bereitschaft und Fähigkeit zur aktiven Steuerung der eigenen – pädagogischen und professionellen – Geschäfte kann nicht von aussen definiert werden, schon gar nicht im Detail. Eine politisch ermöglichte «Ressourcenoffensive» muss daher von den Mitgliedern der Profession mit einer «Weiterbildungsoffensive» erwidert werden³, die auf die zukunftsorientierte Nutzung gewährter und erkämpfter Autonomieräume abzielt.

² Ein solches besteht für die organisierte deutschschweizerische Volksschullehrerschaft bereits: Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) hat mit etlichem Aufwand ein reichhaltiges *Berufsleitbild* «*Lehrerin/Lehrer sein*» er- und überarbeitet (1993/1999). Dieses Leitbild aus dem Innern der Schule will der vorliegende Bericht nicht konkurrenzieren, aber im Sinne eines Fremdbilds ergänzen. Beide sollten Gegenstand der von der EDK geplanten öffentlichen Debatte sein. Diese könnte nicht zuletzt dazu beitragen, die Leitvorstellungen zum Lehrberuf auch innerhalb der Profession weiter zu verankern.

³ Das Risiko freilich besteht, dass die Profession auf externe Emanzipationszumutungen ähnlich gelangweilt reagiert wie Schülerinnen und Schüler auf vergleichbare Zumutungen ihrer Lehrpersonen (und dafür durchaus auch achtbare Gründe haben können).

⇒ Diese Überlegung hat auch Ausrichtung und Inhalt dieses Berichts beeinflusst: Er handelt nicht davon, welches Berufsbild in Zukunft massgebend sein soll und wie die Lehrpersonen dieses erreichen können; er thematisiert vielmehr die Voraussetzungen, die notwendig sind, damit die Lehrpersonen ihr Berufsfeld eigenständig, selbstbewusst und zukunftsorientiert gestalten können – daher die Betonung der Professionalität, der organisatorischen Dimension ihres beruflichen Handelns und der entsprechenden Handlungskompetenzen. Der Bericht nähert sich dem Berufsbild bewusst nicht vom Kern, sondern von der Peripherie her an.

Vom Reiter ohne Pferd zur Wellenreiterin und zum Wildwasserkanuten

bb. Seit ich an diesem Bericht arbeite, begleitet mich ein Bild aus einem Aufsatz des Soziologen Ulrich Beck, das mir die zwiespältige Situation auch der Institution Schule – traditionell einheitliche Innensicht vs. modern widersprüchliche Aussenerwartungen – treffend zu bezeichnen scheint. Er schreibt: «Die moderne Gesellschaft spaltet sich auf in ein in den Institutionen geltendes Selbstbild, das die alten Sicherheiten und Normalitätsvorstellungen der Industriegesellschaft konserviert, und in eine Vielfalt lebensweltlicher Realitäten, die sich immer weiter davon entfernen.» Und eine der Konsequenzen davon ist, dass «die lebensweltlichen Grundlagen der Institutionen und die Konsensformen (entfallen), die diese in ihrem Bestand getragen haben (...): Die Institutionen werden zu Reitern ohne Pferde» (Beck 1995, S. 13).

Wie werden, frage ich mich seitdem wiederholt, Reiter und Rosse je wieder zusammenfinden? Wie kann es der Schule gelingen, die Vielfalt lebensweltlicher Realitäten im institutionellen Selbstbild so zu integrieren und zu reflektieren, dass für alle Beteiligten wieder attraktive Ausritte möglich werden?

Auf der Suche nach Antworten merke ich, dass das Bild falsch ist: Es stammt aus einer Zeit, da man sich noch auf festem Boden bewegte. Heute hat sich mit dem schwankenden Grund auch die Fortbewegungsart geändert: Institutionen sind dem «permanenten Wildwasser»⁴ der Gegenwart ausgesetzt, haben dem Wind und den Wellen zu trotzen. Und die Institution Schule: Schafft sie es «umzusatteln» – vom Ross aufs Brett, aufs Floss, ins Kanu? An Wind und Wasser und Wellen⁵ mangelt es nicht, eher fehlt das Zutrauen, die Zeit und damit die Übung, dass es mit dem Wellenreiten oder Wildwasserfahren noch hapert. Mir scheint, als befinde sich die Schule just in jenem ungünstigsten Trainingsmoment zwischen Anfang und ersten Erfolgen, wo noch alles mühselig ist, das Versinken droht, das Reiten zu Pferd als sichere Alternative sich trotzig in Erinnerung ruft, das Brett die Wellenreiterin eher behindert als trägt und...

...vielleicht ist es ganz gut, mal aus den stürmischen Gewässern zu steigen und am Ufer darüber nachzudenken, von welchen Selbst- und Fremdbildern wir uns unsere Zukunftsfähigkeit versprechen.

⁴ «Bildlich definiert «permanentes Wildwasser» die schwierigen Verhältnisse, unter denen Menschen in den Grosssystemen der Gesellschaft ihren Willen und ihr Urteilsvermögen einsetzen. Praktisch jeder (...) hat einen fortdauernden Strom von Veränderungen zu bewältigen, der das Handeln in seinem Bereich des Systems durchaus zu keiner Routineangelegenheit macht.» (Vaill 1998, S. 24f.) Folgerichtig widmet sich Vaills Buch der «Notwendigkeit kontinuierlichen Lernens» (S. 13) und erweist sich als konstruktiv-kritisches Manifest wider das verschulte Lernen und – so sein Titel – für das «Lernen als Lebensform».

⁵ «The choice facing teachers and their representatives is whether to ride the wave of change or sink beneath. Much the same challenge faces public education systems as a whole» (Barber 2000, S. 11).

1 Schule und Gesellschaft im Umbruch

*Sich zu irren ist kein individuelles Privileg,
es ist unser aller Schicksal. Auch kleine Schritte
und hohe Methodenabsätze bieten keinen
Schutz vor Fehlritten. Wir müssen vielmehr
so handeln und Institutionen so anlegen,
dass diese Humanität des Irrtums möglich bleibt,
möglich wird. Die reflexive Moderne könnte –
um ein Wort von Zygmunt Bauman aufzugreifen –
die «Heimat der Unvollkommenheit» werden.*

Ulrich Beck 1993, S. 33f.

Wie sieht das gesellschaftliche Umfeld der Schule aus? Leben wir in einer Erlebnisgesellschaft, Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft, Zweidrittels-Gesellschaft, Multioptionsgesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, Informations- und Kommunikationsgesellschaft, Freizeit- und Spassgesellschaft, Konsum- und Überflusgesellschaft...? Wie auch immer, die Auswahlliste macht – so gut wie die Theorienvielfalt der Sozialwissenschaften – überdeutlich, dass wir in einer Gesellschaft leben, die auf der Suche nach sich selber ist, einer Gesellschaft, die nach dem Auseinanderbrechen der Gewissheiten versucht, sich im Steinbruch der Unwägbarkeiten zurechtzufinden, Wege zu bahnen aus der traditional geformten industriellen Moderne in die pluralistisch geprägte «reflexive Moderne» (Beck 1993), eine Moderne, die deshalb reflexiv ist, weil sie sich einerseits in den vorgefundenen Bruchstücken ihres eigenen Zusammenbruchs, also ihrer unbeabsichtigten Folgen und Risiken, reflektiert sieht, und sich andererseits – in einem Prozess der Selbstreflexion, des Selbstzweifels und der Selbstveränderung – von den noch immer wirkmächtigen, aber schwankenden Fundamenten jener «einfachen Moderne» entfernt, um sich – taumelnd – neu zu erfinden.

Dieser komplexe soziokulturelle Transformationsprozess dauert insgesamt schon das ganze letzte Jahrhundert an, er erfolgt allmählich und ungleichzeitig und mehrfach überlagert. Deren Ausläufer suchen schon länger spürbar auch die Institution Schule heim: *Nach dem Verfall ihrer Traditionsautorität stehen Schule und Lehrpersonen in der Krise* – ihre Funktionalität ist grundsätzlich in Frage gestellt. Die Krise, in der sich Schule und Lehrberuf heute befinden, ist nicht eine bloße «Strukturkrise» im Sinne einer «Fehl-anpassung der Schule an funktionale Imperative», sondern Ausdruck einer tiefergehenden gesellschaftlichen «Krise der Bildungsinhalte, der Leistungsmotivation und des Autoritätszusammenhalts des Systems», mithin eine «Krise der inneren Funktionsfähigkeit der Schule (...). Wissen, Lernen, Leistung einerseits; Lehrformen und Unterrichtsstrategien andererseits, die Unterrichtsorganisation sowie die Berufsstruktur der Lehrer stehen in Frage. Die überlieferte Schule scheint in vielfacher Hinsicht brüchig und fragwürdig geworden» (Edelstein 1995, S. 70).

Die Pluralisierung der sozialen Lebensformen und Beziehungen, die entsprechend gesteigerte Individualisierung, die Partikularisierung der Lebenswirklichkeiten, die Explosion des Wissens und der technischen Möglichkeiten, die Mediatisierung der

beruflichen und privaten Erfahrungswelten, die Globalisierung der Lebensverhältnisse, die Pulverisierung des Wertekonsenses – all dies stellt das Bildungs- und Erziehungssystem vor eine Reihe komplexer Fragen und führt ihm seine Risse und Brüche vor Augen. Hier ist nicht der Ort, diese Krise theoretisch zu plausibilisieren, wohl aber manche ihrer Ausläufer im Bildungssystem knapp zu beschreiben. Es scheint, dass die Schulwelt weder aus der Vogelperspektive der Bildungspolitik noch aus der Froschperspektive der Bildungspraxis ihre tatsächliche Brüchigkeit ganz offenbart: Die langbewährten Schulstrukturen und die wohlgebauten Schulhausanlagen können darüber hinwegtäuschen, dass die Situation kritisch ist. Ein Gang zu den Bruchstellen legt hingegen nahe, die Krise weder zu klein noch zu gross zu denken, jedoch in ihrer Dringlichkeit zu akzeptieren. Die Dringlichkeit rührt daher, dass die Krise bisher durch grosse Anstrengungen vieler Beteiligten – namentlich von Lehrpersonen – begrenzt werden konnte, aber absehbar ist, dass sie ohne grundsätzliche Eingriffe ins Systemgefüge und in die konkrete Schulpraxis eher verlängert als beseitigt werden wird.

1.1 Bruchstellen im Schulsystem

Klar–unklar:

Uneinigkeit über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Die pluralistische, individualistische und multikulturelle Gesellschaft macht eines unwahrscheinlich und gleichzeitig unabdingbar: den breiten Konsens darüber, wie und was an der öffentlichen Schule gelehrt und gelernt werden soll. Namentlich die Wirtschafts- und Arbeitswelt (neue Informations- und Kommunikationstechnologien IKT, globalisierungskompatible Fremdsprachen, Wirtschaftskunde u.a.), aber auch eine Vielzahl partikularer Interessensgruppen (Gesundheitsprävention, Umweltbildung usw.) fordern den Einbezug ihrer Anliegen ins schulische Curriculum. Erziehungsberechtigte, die Laufbahnchancen ihrer Kinder vor Augen, rufen nach Neuerungen oder machen sich stark für Altbewährtes. Die Schule steht, was ihren Grundauftrag angeht, unter einem mittelfristigen Modernisierungs- und einem kurzfristigen Aktualisierungsdruck. Auch sie selber reagiert auf beides uneinig. Die schulischen Bildungs- und Erziehungsziele stehen öffentlich zur Diskussion. Bisher ist kaum zu erkennen, wie diese aus dem Bazar- und Palaverstadium in eine politisch verbindliche Debatte übergeführt werden kann.

Wissenskultur

Die an gesicherten Fachinhalten orientierte Instruktionsschule ist noch immer weit verbreitet, weil sie die berechtigten Erwartungen an die Gewährleistung von Wissenssicherheit am plausibelsten zu erfüllen scheint. Dazu gehören die Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Lesen sowie der systematische Aufbau eines Grund- und Orientierungswissens, an höheren Schulen zusätzlich noch die Vertiefung in einzelne «klassische Lernbereiche». Ob die Schule in der Tradition «sicheren» Lernens eher auf die Vermittlung und Überprüfung abrufbaren, in Fächer verteilten Wissens setzt oder sich stärker im Rahmen des «forschenden» Lernens an zukunftsorientierte, transdisziplinäre Erkenntnisse heranwagt, ist noch nicht absehbar, aber für die Zukunft von Schule und

Lehrberuf entscheidend. Die sozialen Wissensbestände veralten immer schneller, so dass das traditionelle «Wissensvermittlungsmodell» der öffentlichen Schule immer weniger passt und sich deren «Wissensmonopol» für Kinder und Jugendliche noch schneller relativieren könnte als heute allgemein angenommen.

Lernkultur

Zusammen mit den offenen Fragen rund um die Inhalte der Wissenskultur stehen heute die Prozesse des Lernens im Zentrum der Diskussion: Individuelle Arbeits- und Lerntechniken, aber auch methodische Lehr- und Lernarrangements, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, Lerninhalte selbstgesteuert zu erschliessen, dringen im Sinne einer neuen Lernkultur in die Unterrichtspraxis vor – weil einerseits die auserschulischen Lernerfahrungen der Kinder und Jugendlichen (konsumistisch, informell, freiwillig) den traditionellen Schulunterricht erschweren bzw. verunmöglichen und weil andererseits die Erkenntnisse aus der Lernforschung ein schülerzentriertes Lernen längst nahe legen. Noch ist es allerdings üblich, die neue Lernkultur gegen die alte Wissenskultur auszuspielen (und dabei nicht selten über die mangelnden Lernvoraussetzungen der heutigen Jugend zu klagen!), weil es noch nicht gelungen ist, die notwendige Verknüpfung zwischen beiden allgemein plausibel zu machen. In der neuen Lernkultur, die die Lernenden in den Fokus nimmt, ist die individuelle Beurteilung ihrer Leistungen bzw. ihrer Lernfortschritte von grosser Bedeutung. Die emotional geführten Diskussionen um die Benotung der Schülerinnen und Schüler bzw. die Beurteilung der Lehrerleistungen sind ein Ausdruck dafür, dass sowohl Schule als auch Schulumfeld in Fragen von Beurteilung und Selektion – diesem Kernbereich institutioneller Bildung – höchst verunsichert sind. Gleichzeitig scheint die Balance zwischen individualisierendem und «kollektivem» Lernen noch nicht gefunden, letzteres nicht verstanden als Ganzklassenunterricht, sondern als kooperatives Gruppenlernen, wie es im Arbeitsleben immer häufiger gefordert ist.

Erziehungskultur

Dass in der Schule erzogen wird, ob es nun um das soziale Verhalten, um Ruhe und Ordnung oder um die Vermittlung anderer Werte geht, ist unbestritten – das ist seit jeher so. Umstritten sind jedoch, quer durch die Schule selber, die Wertmassstäbe, die dabei angelegt werden sollen, und umstritten ist, wo der Erziehungsauftrag der Lehrpersonen anfängt und wo er aufhört. Namentlich bei Schülerinnen und Schülern, die so verwahrlost, undiszipliniert oder aggressiv sind, dass ohne aufwändige Erziehungsleistungen an eine Bildungsarbeit nicht zu denken ist, fühlen sich Lehrpersonen überfordert, zumal in solchen Fällen auch die erziehungsverantwortlichen Eltern häufig nicht kooperieren. Angesichts zunehmender Probleme im erzieherischen Bereich ist sowohl die Tendenz feststellbar, den schulischen Erziehungsauftrag restriktiver zu interpretieren («Ich und mein Unterricht»), als auch das Bemühen, ihn durch Schulsozialarbeit und andere, beispielsweise sozialpädagogische Massnahmen im Rahmen der Schule proaktiv anzugehen. Die Schule kann zwar für sich reklamieren, dass sie die Folgen der veränderten familialen Sozialisation (Alleinerziehende, Scheidungsfamilien, Aufwachsen ohne

Geschwister, aber auch soziale Verwahrlosung und elterliche Indifferenz) oder die zunehmende Multikulturalität nicht zu verantworten bzw. zu lösen habe. Als die entscheidende gesellschaftliche Einrichtung zur Eingliederung von Heranwachsenden in unser Gemeinwesen muss sie sich indes fragen lassen, ob sie für die Klärung von Lösungsansätzen zusammen mit den dafür zuständigen Instanzen genug tut. Sicher scheint, dass die Schule in dieser Hinsicht künftig handlungsfähiger gemacht werden muss. Hilfreich könnte sein, die Schule – anders als bis anhin – nicht als die Summe ihrer Lehrpersonen zu denken, sondern als ein Ort, an dem Lehrpersonen zusammen mit einer Reihe anderer Berufsleute und Laien (Fachleute der Jugendarbeit bzw. Sozialarbeit, Migrationsfachleute, Elternbildnerinnen und -bildner, Supporter Tagesstrukturen usw.) für die Bildung, Erziehung und Betreuung Heranwachsender sorgen. Wird «Sozialpädagogisierung» (u.a. Terhart 1996b, S. 325; Giesecke 2001) als Lösungsmodell auf die Schule im erweiterten Sinne eines «Zentrums des Sozialen» und nicht als Kampfbegriff auf die einzelne Lehrperson angewendet, so könnte sie künftig den Lehrpersonen zumindest ihre (ja nicht unberechtigte) Angst vor einer De-Professionalisierung nehmen. Unbestritten ist, dass die Schule darauf vorbereitet sein sollte, auf Phänomene wie Gewalt, Sucht oder ideologischen Fanatismus entschieden und professionell zu antworten.

Gut–schlecht: Unsicherheit über die Qualität der Schule

Was ist eine gute Lehrperson? Was ist eine gute Schule? Wieviel wert ist dieser oder jener Bildungsabschluss? Seit dem Verlust ihrer Traditionsautorität müssen sich Schulen und Lehrpersonen von einer anspruchsvoller werdenden Öffentlichkeit die Frage nach der Qualität ihrer Leistungen stellen lassen. Die Qualität von Bildungsangeboten wird wichtig in einem Umfeld schnellen Wandels, steigender Ansprüche, wachsender Konkurrenz und knapper Ressourcen. Im Innern der Schule reagiert man zurückhaltend bis abwehrend auf die Qualitätsfrage, weil man sie als Wirtschaftsimport für ein fremdes Element und die Standardisierbarkeit und Messbarkeit pädagogischer Leistungen nicht für möglich hält. Entsprechend ist die Lehrerschaft verunsichert. Ausserhalb der Schule, namentlich von den finanzverantwortlichen Schulträgern, aber auch in einer weiteren Öffentlichkeit wird das Vertrauen in Schule und Lehrpersonen vermehrt an den Nachweis ihrer Qualität geknüpft. Dabei spielen, ob auf internationaler oder auf regionaler Ebene, Qualitätsvergleiche eine zunehmend bedeutsame Rolle (TIMSS, PISA u.a.). Die Unterscheidbarkeit von Leistungen rührt jedoch an ein Tabu des Lehrberufs. Auch die Möglichkeit zur individuellen Profilbildung (von Schulen und Lehrpersonen) ruft nach der Bewertung von Qualitätsunterschieden. Noch ist man indes im Schulbereich ziemlich weit davon entfernt, die Qualität erbrachter Leistungen auf wissenschaftlich gesicherter Basis öffentlich diskutabel zu machen (auch wenn dies in andern Ländern bereits praktiziert wird). Ohnehin ist ja unklar (vgl. oben), welche Qualität nun genau angestrebt werden soll: Insofern ist der Aufbau einer systematischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen zwingend mit der Klärung des Grundauftrags und der daraus abgeleiteten Mandate zu verbinden.

Genügend–ungenügend: Unbehagen hinsichtlich der Professionalität der Lehrperson

Mit der Unsicherheit über die Qualität der Schule hängt der Zweifel an der Professionalität der Lehrpersonen eng zusammen. Genügen ihre einst erworbenen Kompetenzen noch für die Anforderungen im heutigen Schulalltag? Auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hat sich inzwischen der tertiarisierte Weg durchgesetzt, so dass neu Pädagogische Hochschulen auf den Lehrberuf vorbereiten und ihn dadurch mit anderen Kaderberufen vergleichbar machen. Dennoch: «Das Stichwort «Professionalisierung» wirft viele Fragen auf: die der eigentlichen beruflich-erzieherischen Kompetenz im Klassenzimmer, ihrer wissenschaftlichen Verankerung und ständigen Aufwertung; die Frage der methodisch-didaktischen Freiheits- und Verantwortungsräume, die der Kooperations- und Verhandlungsbereitschaft und -kompetenz mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Vorgesetzten usw., aber auch die berufsethischen Komponenten der Verantwortung, Loyalität und Rechenschaftslegung» (Hutmacher 1998, S. 82). Doch wird die Professionalität fragwürdig nicht bloss wegen gegebenenfalls fehlender Kompetenzen der Lehrpersonen, sondern vor allem, weil die Profession als solche sich schwer tut, sich gegen Ansprüche von innen und aussen genügend abzugrenzen: «Lehrer handeln – mit ungewissem Ausgang – in immer umfassenderen soziokulturellen Ungewissheitshorizonten gegenüber Heranwachsenden, die in ihnen sozialisiert werden» (Helsper 1996, S. 542).⁶ Der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) hat schon Anfang der 90er-Jahre mit einem anspruchsvollen Berufsleitbild und mit Standesregeln auf dieses Unbehagen – in der Öffentlichkeit und in den eigenen Reihen – reagiert.

Im Zusammenhang mit der weiteren Professionalisierung des Lehrberufs ist auch die (strategische) Bedeutung der Weiterbildung zu erwähnen, in die beträchtliche Mittel mit allerdings stark begrenzter Wirkung fliessen (Landert 1999): Ihre Funktion zur Fortentwicklung der Schule (nicht nur der einzelnen Lehrperson) wird zwar allmählich anerkannt, «doch bleibt die Spannung zwischen Freiwilligkeit und Beliebigkeit gross. Es fehlt oft eine kohärente Orientierung der Weiterbildung, die sich einerseits an einer zielgerichteten Evaluation der persönlichen Bedürfnisse, andererseits an den Zielen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen und des Gesamtsystems ausrichten würde»

⁶ Auf die Diskussion um die pädagogische Professionalität kann hier nicht weiter eingegangen werden: Combe/Helsper 1996, Oevermann 2002a und b. Helsper geht von der These aus, dass «die antinomischen Grundspannungen des Lehrerhandelns durch die fortschreitenden Prozesse reflexiver Modernisierung eine Steigerung erfahren und neue Reflexions- und Handlungsansprüche für Lehrer generieren» (Helsper 1996, S. 521). Er verweist auf «die zentralen Spannungslinien, die das professionelle pädagogische Handeln und die Auseinandersetzung um die pädagogische Professionalisierung bis heute kennzeichnen: die Spannung von administrativer Kontrolle und professioneller Autonomie; die Offenheit und Nicht-Technologisierung pädagogischen Handelns, das strukturelle, unaufhebbare «Technologiedefizit» bzw. die notwendige «Ungewissheit» im pädagogischen Handeln; die zu Berufskrisen disponierende Involvierung der «ganzen» Person in das pädagogische Handeln und die Spannung von Nähe und Distanz; schliesslich die prekäre Stellung des Lehrers zwischen Schulaufsicht, Schülern und Eltern, damit letztlich das ungeklärte Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler, und damit das Problem von Vertrauen und Mandat» (eda., S. 527f.).

(Hutmacher 1998, S. 83)⁷. Welche Fähigkeiten und Handlungskompetenzen Lehrpersonen konkret benötigen, um Lernprozesse professionell zu ermöglichen, scheint im Übrigen selber noch eher eine Experimentalfrage als ein sicheres Wissen der Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner zu sein. Die Lehrpersonen selber sind zwiespältig, welche Werkzeuge aus ihrem Bildungskoffer noch taugen und womit bzw. wie dieser denn neu zu packen wäre – eine Ambivalenz, die ihr Behagen keineswegs erhöht.

Alt–neu:

Zweifel an Ausmass und Ausrichtung der Reformen

Trotz der historischen Umbruchsituation von Gesellschaft und Schule ist auf allen Systemebenen nur bedingt eine Bereitschaft erkennbar, an den Bruchstellen entsprechend tätig zu werden. Die Reformbedürftigkeit des Bildungssystems wird systemintern denn auch keineswegs einhellig anerkannt, geschweige denn die Reformen gutgeheissen. Seit den 60er-Jahren verlaufen Reformen vorwiegend top-down, zunächst in Form von Lehrplanprojekten, dann von Strukturreformen und zuletzt durch die Entwicklung neuer Steuerungsmodelle und der Organisation der Einzelschule. Während Bildungsplanung und -verwaltung auf die Umbruchsituation kreativ – wenn auch im Effekt ungenügend – zu reagieren versuchen, fällt auf, dass die Gestaltungsinitiative und die konstruktive Meinungsführerschaft bei den unmittelbar pädagogisch Verantwortlichen relativ marginal bleiben. Damit ist keine Wertung verbunden: Festzuhalten ist lediglich, dass die Position und die Ressourcenlage es den Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich nicht erlauben, auf die sich abzeichnende neue gesellschaftliche Situation mit pädagogischen Mitteln angemessen zu antworten.⁸

Zwar gehört die traditionelle Frontstellung zwischen administrativ und pädagogisch Verantwortlichen innerhalb des Bildungssystems noch immer zum gewohnten Spiel, doch mit der in den letzten Jahren administrativ eingeleiteten Stärkung der pädagogischen Schule vor Ort könnte sich dies ändern: Wenn nämlich die weitgehende «Autonomisierung» bzw. Dezentralisierung von Kompetenzen konsequent umgesetzt wird, und das heisst auch: die Schulen mit genügend Ressourcen ausgestattet werden, um ihre lokalen Freiräume selbstverantwortlich zu gestalten, dann kann sich zwischen Zentrale und Peripherie eine wertvolle, aufeinander bezogene Aufgabenteilung zum Wohle des Ganzen ergeben. Einige der Reformen, die gegenwärtig im Gange sind, zielen darauf ab, die Voraussetzungen für die Selbststeuerung der Akteure auf allen Ebenen zu optimieren. Die in Lehrerkollegien verbreitete Skepsis gegenüber gestärkten Schul-

⁷ «Alle Bildungssysteme haben auf diesem Gebiet der Förderung ihres eigenen Humankapitals starke Defizite an professioneller Behandlung und strategischer Ausrichtung, was zumindest paradox erscheint für Institutionen, welche im Übrigen ganz auf die Ausbildung des Humankapitals der andern gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereiche ausgerichtet sind.» (Hutmacher 1998, S. 84)

⁸ Damit wird nicht die Vielzahl von Projekten und Initiativen übersehen, die an einzelnen Schulen zur Verbesserung des Unterrichts, zur Erhöhung der Schülerpartizipation oder zur intensiveren Mitwirkung der Eltern in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden, wohl aber ihre Wirksamkeit nüchtern beurteilt. Offenbar vermochten sie ohne strategische Allianz mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltung keine Breitenwirkung und keine bleibenden Systemveränderungen zu erzielen.

leitungen, schulischen Qualitätsentwicklungs-Projekten oder strategischen Zielvereinbarungsprozessen (Leitbild, Schulprogramm) mag ein begründetes Misstrauen gegenüber Vorstössen von «denen da oben» sein, führt aber, wenn sie anhält, zum Scheitern dieser für die Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems so zentralen Aufgabe der Selbstdefinition der pädagogischen Schule. Eine Schwierigkeit in der gegenwärtigen Reformphase jedenfalls ist die, Pädagoginnen und Pädagogen plausibel zu machen, «dass *eine bessere Qualität des Bildungssystems von einer Reform seiner Organisation abhängt*» (Hutmacher 1998, S. 67) und zunächst nicht hauptsächlich oder ausschliesslich von der Weiterentwicklung des Unterrichts. Aus Akzeptanz-, aber durchaus auch aus anderen Gründen (vgl. oben) erscheint es dennoch wichtig, die organisationale und die pädagogische Reform miteinander zu verknüpfen, aufeinander zu beziehen und gleichwertig voranzubringen. Das Ausmass der zumutbaren Reformarbeit dürfte wesentlich von den Ressourcen abhängen, die es erlaubten, nicht nur an den Veränderungsprozessen im System, sondern auch und vor allem an der Veränderungskompetenz der Systembeteiligten zu arbeiten (vgl. Kap. 4). Wenn es gelingt, beides zusammenzubringen, wäre für die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen und damit für die Selbststeuerungskapazität der dem Wandel besonders ausgesetzten Einzelschule viel gewonnen. Jüngste Abstimmungsbeispiele zeigen, dass selbst komplexe und teure Bildungsreformen beim Volk eine Chance hätten, wenn Bildungsverwaltung und Bildungspraxis einigermassen geschlossen für die Weiterentwicklung der öffentlichen Schule einstünden. Nichtsdestotrotz müssen wir feststellen, dass bisher eine der gesellschaftlichen Herausforderung angemessene breite Erneuerungsbewegung im Schulwesen ausgeblieben ist.

In-out:

Ausbleiben einer öffentlichen und schulischen Bildungsdebatte

Ausgeblieben ist auch, selbst nach den eher ernüchternden Ergebnissen der PISA-2000-Erhebung, eine öffentliche Debatte zum Stand und zur Leistungsfähigkeit der schweizerischen Volksschule. Das könnte verstanden werden als ein Zeichen, dass die durchschnittliche Zufriedenheit mit unserem Bildungssystem sich diskussionslos fortsetzt. In unserem Zusammenhang erscheint aber etwas anderes bedeutsam: die mangelnde Fähigkeit des Bildungssystems, sich sogar anlässlich einer zentralen (In-)Fragestellung selber thematisieren zu können, geschweige denn bildungspolitische Themen auf die nationale Agenda auch dann setzen zu können, wenn sich solche prominenten Anlässe nicht anbieten. Bildungsthemen haben es schwer, in der Öffentlichkeit Gehör zu finden. Bildungspolitik verhält meist in den Kommissionszimmern der Parlamente und der Exekutivorgane. Zwar begünstigen die föderalistischen Strukturen die systeminterne Meinungsbildung auf kantonaler Ebene, aber selbst dort (in den grösseren Kantonen) und erst recht auf nationaler Ebene schafft es die Schule nicht, sich selbst angemessen zum Thema zu machen und die ureigenen Anliegen zur Sprache zu bringen. Die häufig selbstgenügsame Art der Öffentlichkeitsarbeit gehört einer Zeit an, in der die Autorität und die Aura der Schule noch intakt waren. Dass die Kommunikationsarbeit inzwischen etwas aufgefrischt, aber noch immer recht insiderhaft, selbstbezogen und wenig effektiv daher kommt, ist in einer medial dominierten Gesellschaft ein entscheidender Makel – anders als anderen gesellschaftlichen Subsystemen ist es dem Bildungssystem bisher kaum

gelingen, im Zuge der Modernisierung wirkungsvolle Kommunikationsstrukturen zu schaffen, weder gegen aussen noch gegen innen. Denn ausgeblieben ist bekanntlich auch eine PISA-Debatte an den Schulen selber bzw. zwischen Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. Dabei wäre «gerade in Zeiten der Ungewissheit und des Umbruchs (...) Kommunikation die einzige Möglichkeit, um neue Rahmenbedingungen zu erklären, Entscheidungen begreifbar zu machen, neuen Begrifflichkeiten Weg zu verschaffen» (Hutmacher 1998, S. 88f.). Wenn heute von erneuerten Steuerungsinstrumenten im Bildungswesen die Rede ist, wird die Kommunikation als strategischer Faktor systematisch unterschätzt. Die in Zukunft prekärer werdende Beschaffung politischer Mehrheiten für Schulanliegen (immer weniger Haushalte mit Schulkindern, immer mehr Senioren) werden ohne grosse Kommunikationsanstrengungen unerreichbar sein. Reformen im erwünschten bzw. notwendigen Ausmass sind hingegen auf politische Mehrheiten, aber auch auf «operative» Mehrheiten angewiesen: Ohne intensive Kommunikation und Kooperation zwischen Verwaltung und Schulen, zwischen Politikern/Politikerinnen, Planern/Planerinnen, Schulleitern/Schulleiterinnen und Lehrpersonen – ganz abgesehen von den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und der weiteren Öffentlichkeit – werden Veränderungen gar nicht vernünftig durchführbar sein. Es fehlen effiziente Kommunikationsstrukturen und häufig auch die Kommunikationskultur auf allen Ebenen des Bildungssystems: Dies verdient, als eine Bruchstelle im Umbruchbild des Schulsystems markiert zu werden. Schon die im Zusammenhang mit dieser Thematik «Berufsbild Lehrperson» vorgesehene öffentliche Debatte wird zeigen, wie schwierig es ist, gegen die alten Verlautbarungsgewohnheiten eine neue Kommunikationspraxis durchzusetzen.

Öffentlich–privat:

Anzeichen eines «zweiten Bildungssystems» an den Rändern des ersten

Der Öffentlichkeitscharakter der öffentlichen Schule ist in der Schweiz ziemlich unbestritten. Dennoch machen in den letzten Jahren deutlich mehr private Angebote auf sich aufmerksam, namentlich im Bereich des Nachhilfeunterrichts (Lernstudios), des Fremdsprachenlernens (v.a. Englisch) oder der Neuen Technologien, aber auch ganzer Schulausbildungen, etwa für eine internationale Schülerschaft mit Unterrichtssprache Englisch. Das deutet hin auf das Anwachsen eines Lern- und Bildungsmarkts rund um die öffentliche Schule, was einerseits kein Anlass zur Sorge ist, andererseits aber Defizite des staatlichen Angebots frühzeitig aufzeigen hilft. Für die deutschsprachigen Länder stellt Brockmeyer fest, diese Entwicklung lasse erkennen, dass «die Stellung der Schule nicht mehr unbestritten ist, dass die Schule selbst ihre Definition noch nicht so revidiert hat, dass sie – wenn man von der Vergabe von Berechtigungen und Zeugnissen absieht – als unabdingbar notwendige gesellschaftliche Institution zur Grundlegung von Bildung unbestritten wäre. Es ist kein Zufall, dass in der Diskussion über die Zukunft des Bildungssystems Organisationsmodelle auftauchen, die den «geschlossenen Systemen», die die Bildungssysteme und die Einzelinstitutionen heute noch sind, ein Feld offener Bildungsmöglichkeiten in vielfältiger Organisation gegenüberstellen und diese Gegenüberstellung mit den Vorzügen der Flexibilität, der besseren Individualisierung und der grösseren Effizienz versehen» (Brockmeyer 1998, S. 23).

1.2 Um- und Aufbrucharbeit für Politik, Familie und Schule

Schule steht in einem komplexen Wirkungsverhältnis zur Gesellschaft. Sie ist von ihr geprägt und sie wirkt in sie hinein. Sie handelt im Auftrag der Gesellschaft und als Teil von ihr formuliert sie an ihrem Auftrag mit. Wie der Auftrag an sie lautet und wie gross ihre Gestaltungsräume sind, hängt ab von Funktion und Stellenwert, welche die gesellschaftlichen – staatlichen und/oder privaten – Akteure der Schule zugestehen. Wie die Bildungsverantwortlichen den Auftrag interpretieren und erfüllen und wie sie die Gestaltungsfreiheiten nutzen, ist auch das Ergebnis eigener politischer, administrativer und schulischer Entscheidungen. Hier ist nicht der Ort, diese vielfältigen Wirkungszusammenhänge zwischen Gesellschaft und Schule zu erörtern. Und auch nicht genug Platz für die einzelnen Überlegungen, die wir zur Frage: Welche Schule für die Zukunft? angestellt haben. Wir beschränken uns darauf, in fünf Schritten den Weg zu beschreiben, der – so oder ähnlich – auch für andere zielführend sein mag. Zu jedem Schritt stellen wir ein Instrument dar, das wir eingesetzt haben – daran wird vollends deutlich, dass bei jedem Etappenhalt auf diesem Weg grundsätzlich andere Abzweigungen möglich sind und damit andere Folgerungen zwingend erscheinen als die von uns jeweils angeführten.

Schritt 1

Gesellschaft: Welches sind die gegenwärtigen Herausforderungen?

Die Herausforderungen, vor die sich heutige Gesellschaften gestellt sehen, allein schon zu benennen, kommt einem Abenteuer gleich – deren Auswahl und Interpretation werden je nach Standort ohnehin unterschiedlich und in jedem Fall fragmentarisch ausfallen. Und erfahrungsgemäss fallen sie vor allem aktualitätsverhaftet aus, denn die Hierarchie der Themen ist heute medien- und modegeprägt. Wer gestern im Zeichen der «Informations- und Kommunikationsgesellschaft» vehement die entsprechenden Technologien in der Schule einführen wollte und heute die Erfordernisse der «Wissensgesellschaft» gegenüber der Bildung abmahnt, muss sich zumindest bewusst sein, dass mit dem Ruf nach Neuerungen in der Regel «keine der alten Forderungen an Bildung und Bildungspolitik erledigt» (Hentig 2002, S. 63) ist.

Schule hat sich mit dem Wichtigen, nicht mit dem Dringenden zu beschäftigen. Darum scheint es in unserem Zusammenhang zwingend, die wichtigsten gesellschaftlichen Herausforderungen wenigstens anzudeuten. An Versuchen, den Horizont gegenwärtiger Bildungs- und Erziehungsarbeit abzustecken, besteht kein Mangel. Drei seien stellvertretend erwähnt: *Wolfgang Klafki* beschreibt sieben «epochaltypische Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung»: Krieg und Frieden – Nationalitätsprinzip bzw. Kulturspezifität und Interkulturalität – ökologische Frage – rapides Wachstum der Weltbevölkerung – gesellschaftlich produzierte Ungleichheit – neue technische Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien – Liebe, Sexualität und Gender (Klafki 1996). Eigenwillig und anregend sind auch die 20 Punkte, mit denen *Hartmut von Hentig* eine «andere Beschreibung der Gesellschaft» vornimmt (Hentig 2002, S. 46–58) und daraus eine «andere Beschreibung des Auftrags der Pädagogik» ableitet: «Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben» bedeute nämlich, gewachsen zu bleiben 1. der Mediatisierung des Lebens, 2. den Folgen der Rationalisierung und Ökonomisierung,

3. der Kollektivierung und Organisierung des Lebens, 4. der Komplexität unserer Verhältnisse und 5. der Objektivierung und Entfremdung, die mit der Beherrschung der Natur einhergehen (eda. S. 59–94). *Per Dalin* sieht in seiner programmatischen Schrift «Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert» Westeuropa in einer epochalen Umbruchsituation, einer Phase des Übergangs, in der «über die Grundstrukturen des Daseins mehrerer kommender Generationen entschieden wird»: «Ein neues Grundmuster bildet sich heraus, zu dessen Beschreibung und Erklärung wir neue Blaupausen benötigen» (Dalin 1997, S. 54). Die zehn «durchgreifenden Veränderungen», die er «Revolutionen» nennt und für die Zukunft von Bildung und Erziehung als besonders bedeutsam erachtet (eda. S. 57f.), haben wir unseren eigenen Überlegungen zugrunde gelegt und wie folgt überschrieben:

1. Wissensgesellschaft
2. Multikulturelle Gesellschaft
3. Gewalt, Konflikte, Frieden
4. Geschlechterrollen
5. Ökonomie, Arbeit, Freizeit
6. Neue Medien, Informationstechnologien
7. Ökologische Krise
8. Ethik, Ästhetik, Emotionalität, Spiritualität
9. Demokratie, Zivilgesellschaft, Menschenrechte
10. Globalisierung: Weltwirtschaft und Weltkultur

Die einzelnen Veränderungsfelder haben wir kurz beschrieben und untersucht, welche Erwartungen an Bildung und Erziehung – Chancen und Risiken – damit verbunden sind (vgl. nachfolgendes Beispiel):

1. Wissensgesellschaft

Der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft ist ähnlich tiefgreifend und folgenreich wie jener von der Agrar- zur Industriegesellschaft, aber vollzieht sich weit weniger sichtbar. Noch nie wurde so viel und so vielfältiges Wissen so schnell produziert wie heute: Wissensbestände in allen Lebensbereichen vermehren sich in hohem Tempo – und veralten ebenso schnell: Professionelles Wissen soll heute eine geschätzte «Halbwertszeit» von drei bis fünf Jahren haben. Das Potenzial der neuen Informations- und Wissenstechnologien ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Wissen und Know-how zählen künftig überall zu den wichtigsten Konkurrenzfaktoren – unabhängig davon, ob die Wissensexpansion tatsächlich einen Mehrwert darstellt, aufhaltbar wird sie nicht sein. Das postindustrielle Wirtschafts- und Gesellschaftssystem ist durch hohe innovative Ansprüche gekennzeichnet, wertet Wissen als Kapital und wertet es innovationsträchtig aus. Immer mehr Menschen sind in der Produktion, Verarbeitung und Verbreitung von Informationen und Wissen beschäftigt, arbeiten intellektuell, immer weniger arbeiten körperlich. Einfache, wiederholbare Tätigkeiten erledigen Roboter oder Maschinen, der Bedarf an professioneller Könnerschaft steigt. Unter dem Druck von Wissensbasierung und Globa-

lisierung spaltet sich der Arbeitsmarkt auf in drei Hauptsegmente: rund 20% hochqualifizierte Wissensarbeiterinnen und -arbeiter, rund 60% durchschnittlich ausgebildete Arbeitskräfte sowie rund 20% gering qualifizierte oder qualifizierbare Arbeitnehmende. Informationsflut und Wissensexpansion verschärfen die sozialen Gegensätze und fördern Minderwertigkeitsgefühle, Neid und Aggressionen, weil erfolgreich nur sein kann, wer mit Informationsflut und Wissensexpansion intelligent umzugehen versteht.

Spezifische Erwartungen an Bildung und Erziehung

- Befähigung zur Informations- und Wissensverarbeitung
- Neuordnung von technisch und ökonomisch relevanten Wissensbereichen
- Berücksichtigung der Neuen Technologien in Lehrplänen und Unterrichtspraxis
- Qualifikation und Selektion der zukünftigen Wissensarbeiterinnen und -arbeiter

aber auch:

- Abkehr von der traditionellen Konzeption des «Wissens auf Vorrat» hin zu einem aktiven Verständnis von Wissen (Erweiterungsfähigkeit und Vernetzbarkeit von Wissen): Wissenserkundung und Wissensnutzung vor Wissensspeicherung
- Entwicklung von abstraktem Denkvermögen, Denken in Zusammenhängen (Systemdenken, Umgang mit Komplexität), einer experimentellen Haltung zur Welt sowie von Teamfähigkeit
- Entwicklung einer neuen Lernkultur («lernende Gesellschaft»; Schule als lernende Organisation)
- Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen
- Fähigkeit, mit Veränderung umzugehen und diese zu gestalten
- Starke Gewichtung von «klassischem» Grund- und Konzeptwissen («Bildungsgesellschaft»)

- ⇒ Der gesellschaftliche Kontext, mit dem sich in Bildung und Erziehung Tätige auseinanderzusetzen haben, ist *ausserordentlich faszinierend*. Der Lehrberuf ist eine *attraktive und spannende Berufsaufgabe* im Herzen der Gesellschaft und am Puls der Zeit.
- ⇒ Dieser *weite Horizont prägt das Handeln in allen pädagogischen Berufen* – auch dann, wenn diese sich auf ihr «Kerngeschäft» zurückziehen, innerlich emigrieren oder sich spezialisieren, aber auch wenn die Öffentlichkeit dies ignoriert.
- ⇒ Die Herausforderungen und Erwartungen an Institutionen der Bildung und Erziehung sind *ausserordentlich umfangreich, vielfältig und widersprüchlich*.
- ⇒ Gerade Institutionen der Bildung und Erziehung, die es mit den nachkommenden Generationen zu tun haben, müssen möglichst alle Herausforderungen in den Blick nehmen, «alten», «unerledigten» *Forderungen Nachhaltigkeit verschaffen* und sie pädagogisch gestalten.
- ⇒ Das gilt in einem hohen Masse auch für *Lehrpersonen*: Als Kultur- und Zeitenvermittler müssen sie fähig sein, die Wirklichkeiten für sich und andere sinnvoll zu ordnen. Sie sind daher *keine Agenten der Kurzfristigkeit und der*

Einseitigkeit, sondern agieren mit gesellschaftspolitischem Durchblick und pädagogisch engagiert.

- ⇒ Ein Menschenbild als Grundlage pädagogischen Handelns ist zwar notwendig, aber nicht hinreichend: Lehrpersonen brauchen ein weitgespanntes *Bild unserer Gesellschaft*. Ob die Lehrperson am Horizont ihres Wirkens die *Gesellschaft* bzw. die künftige Generation sieht oder einzelne *Individuen* bzw. ihre Individuations- und Sozialisationsprozesse, ist von Bedeutung.
- ⇒ Einzelne Gesellschafts- oder Politikbereiche (wie die Bildung) müssen auf die Herausforderungen reagieren, können sie allein aber nicht befriedigend gestalten.

Schritt 2

Bildung und Erziehung: Wo liegen Kooperations-, wo Konfliktpotenziale bei den Sozialisationsinstanzen?

Schule findet in einem gesellschaftlichen Umfeld statt, das viele und hohe, faszinierende und bedrohliche, eindeutige und widersprüchliche Ansprüche stellt, auf die sie – ob sie will oder nicht und wie qualifiziert auch immer – reagieren muss. Nun ist die Schule eine Bildungs- und Sozialisationsinstanz unter andern, die ihre Aufgaben nur erfüllen kann, wenn sie Kooperationen eingeht, aber auch Abgrenzungen vornimmt. Die folgende Matrix kann bei der Frage helfen, wo Kooperationspotenzial liegt und wie stark es bereits genutzt wird, wo Konfliktpotenzial vorhanden ist und die Kooperation verbessert werden sollte.

Unter den gesellschaftlichen Akteuren, die im Bereich der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen tätig sind, muss praktisch allein die Schule als öffentliche Einrichtung Rechenschaft ablegen darüber, wie sie die gegenwärtigen Herausforderungen in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit berücksichtigt. An ihr vor allem liegt es daher, die notwendigen Vernetzungen herbeizuführen, auch wenn für die Bildung von Kooperationen konkret die beteiligten gesellschaftlichen Akteure selber verantwortlich sind. Die Schule ist hier stark gefordert, da sie vielfach mit wenig Support durch andere gesellschaftliche Akteure rechnen kann und als die staatlich am direktesten zu beeinflussende Einrichtung den Ansprüchen am stärksten ausgesetzt ist. Die Aufgabe der Politik ist es, kooperationsgünstige Rahmenbedingungen bereit und entsprechende Steuerungsmittel (Regelungen, Finanzmittel, Beratung u.a.) zur Verfügung zu stellen. Das gilt auch für Massnahmen, die es der Schule erlauben, sich gegen überdehnte Ansprüche abzugrenzen. Denn die einzelnen Schulen müssen und können nicht auf alles gleichermaßen konkret reagieren; aus einzelnen dieser Gestaltungsschwerpunkte kann sich jedoch das pädagogische Profil einer Schule ergeben.

Herausforderungen		Bildungs-/Sozialisationsinstanzen	Familie Erziehungsberechtigte	Peers	Nachbarschaft	Ausser-schulische Bildung	Schule	Berufswelt	Kirchen Glaubensgemeinschaften	Private Organisationen	Medien
1	Wissensgesellschaft										
2	Multikulturelle Gesellschaft										
3	Gewalt, Konflikte, Frieden										
4	Geschlechterrollen										
5	Ökonomie, Arbeit, Freizeit										
6	Neue Medien, Informationstechnologien										
7	Ökologische Krise										
8	Ethik, Ästhetik, Emotionalität, Spiritualität										
9	Demokratie, Zivilgesellschaft, Menschenrechte										
10	Globalisierung: Weltwirtschaft und Weltkultur										

Tabelle 1: Raster zur Bestimmung von Kooperations- und Konfliktpotenzialen

- ⇒ Die *starke Stellung der Schule* aufgrund der relativen Schwäche (d.h. der praktischen Steuerungsimmunität) ihrer potenziellen Partner muss beibehalten und genutzt werden.
- ⇒ Die Schule als – grösstenteils – öffentliche Einrichtung ist den Herausforderungen am prominentesten ausgesetzt. Sie hat die *Infrastruktur, nicht immer jedoch die nötigen Mittel zu reagieren*.
- ⇒ Die öffentliche Schule ist die *wichtigste Bildungs- und auch eine zentrale Erziehungsinstanz*; in erster Hinsicht ist sie zu stärken, in zweiter zu entlasten (was nicht heisst: dispensieren!).
- ⇒ Schule kann nicht damit rechnen, von den übrigen Akteuren in Bildung und Erziehung viel Support zu erfahren – sie muss den *aktiven Part* übernehmen.
- ⇒ Namentlich *zwischen Schule und Elternhaus und zwischen Schulzeit und Freizeit* müssen zum Vorteil der Kinder und Jugendlichen Brücken geschlagen werden.

Schritt 3

Politik: Welches sind die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule?

Kooperieren und sich abgrenzen kann nur, wer eine geklärte Vorstellung von der eigenen Aufgabe hat und über klar, aber nicht zu eng abgesteckte Gestaltungsfreiräume verfügt. Ohne eine klare Definition ihrer Aufgabe und ihrer Autonomie fehlen der Schule der Schutz, die Sicherheit und die Orientierung, um professionell handeln zu können. Gleichzeitig ist sie – als öffentlich-rechtliche Institution – angewiesen auf einen Rahmen von verbindlichen Leitvorstellungen und Bedingungen, konkreten Rechten und Pflichten, die zwischen Behörden, Schulträgern und Schule ausgehandelt und verbrieft werden.

Wir haben die 26 kantonalen Bildungsgesetze auf ihre Orientierungsfunktion angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen gelesen⁹. Auch wenn Gesetze notwendigerweise allgemein formuliert und wie diese 26 hinsichtlich Alter und Umfang teils recht unterschiedlich sind, entsteht im Lichte ihrer wesentlichsten Zielsetzungen das Bild einer Schule, die

- eine *ganzheitliche und harmonische Bildung der Persönlichkeit* und ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten anstrebt,
- mit sehr *viel Erziehungsarbeit* beauftragt ist (die sie zwar gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und anderen gesellschaftlichen Instanzen zu erfüllen hat, deren Anteil an der Erziehungsarbeit jedoch nicht näher bezeichnet ist) und
- ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben hauptsächlich auf die *Zukunftsfähigkeit späterer Berufsleute sowie auf die Gesellschafts- und Gemeinschaftsfähigkeit nachmaliger Bürgerinnen und Bürger* ausrichtet.

Das politische System – für das Schulwesen vorab die kantonalen Regierungen und Parlamente, die EDK und ihre Regionalkonferenzen, für die Verknüpfungen mit andern Politikbereichen auch Bundesrat und Bundesparlament – hat griffige, aber die Zusammenhänge wahrende Antworten bereitzuhalten auf Fragen wie: Welche Schule wollen wir? Für welche Gesellschaft, für welche «Gemeinschaft», für welche «Bürgerinnen und Bürger»? Dabei sind – lapidar genug – sowohl die Notwendigkeiten und Erwartungen zu berücksichtigen, die sich aus den gesellschaftlichen Herausforderungen ergeben, als auch die Möglichkeiten und Ressourcen zu respektieren, die Schule und Pädagogik für ein erfolgreiches Wirken benötigen.

⁹ Wer die gesetzlichen Bildungsziele den – keineswegs vollständigen, aber auch nicht ganz zufälligen – zehn aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gegenüberstellt in der Absicht, eine orientierende Antwort zu erhalten, wird tendenziell enttäuscht. Bei einer grosszügigen Auslegung scheint alles möglich, bei einer spezifischen Lektüre bleiben die meisten Fragen offen: Nur wenige Gesetze enthalten konkrete Begriffe wie «Umwelt», «Geschlechter» oder «soziale Integration». Eine «intégration totale ou partielle des enfants/adolescents handicapés dans une classe ordinaire» beispielsweise wird nur gerade in zwei Gesetzen (GE, JU) explizit erwähnt, in allen übrigen wird, ohne dass dazu ein allgemeines Ziel angegeben wird, unmittelbar die Sonderschulbildung geregelt.

In der folgenden Tabelle wird versucht, fünf Hauptoptionen in Bezug auf die Schulgemeinschaft (linke Spalte) und die darin Lernenden (mittlere Spalte) herauszustellen. Dabei wird vom konzentrierten Katalog gesetzlicher Bildungsziele ausgegangen und auf den konstruierten Dekalog gesellschaftlicher Herausforderungen (rechte Spalte) geantwortet. Damit entstünde eine Art Leitbild der Schulbildung, das durch politische Leitvorstellungen soweit zu konkretisieren wäre, dass diese das professionelle Handeln in der Schule mittelfristig orientieren und gegen kurzfristige, modische Eingriffe schützen könnten. Ebenso würde auf diese Weise der Zusammenhang sichtbar gemacht zwischen hohen Zielsetzungen und einer entsprechenden Ausstattung des Bildungswesens mit finanziellen, personellen und infrastrukturellen Mitteln.

	<i>Schule</i>	<i>Schülerinnen und Schüler</i>	<i>Gesellschaftliche Herausforderungen</i>
1.	Die integrationsfähige Schule	Der kultivierte Mensch	1, 2, 4, 10
2.	Die lernende Schule	Der arbeitende Mensch	1, 5, 6, 10
3.	Die sinnstiftende Schule	Der nach Sinn suchende Mensch	6, 7, 8, 9
4.	Die kreative Schule	Der schöpferische Mensch	3, 5, 7, 8
5.	Die demokratische Schule	Der kooperative Mensch	2, 3, 4, 9

Tabelle 2: Politisch festgelegte Leitziele für Schule und Schülerin oder Schüler (nach Dalin 1997, S. 223ff.)

Die Trennung in diese jeweils fünf Grundziele ist notwendigerweise künstlich, ebenso die Zuordnung der gesellschaftlichen Herausforderungen – dennoch erscheint es wichtig nachzuweisen, ob und wie die gesellschaftliche Realität in politischen Leitzielen erfasst und konkret in pädagogisches Handeln übersetzt wird. Diese Prozesse sind zwar durchaus eingeübt und werden laufend angewandt, aber seit jeher additiv: Die Zeit scheint reif, wieder einmal das Ganze in den Blick zu nehmen und zu fragen, wie der gesellschaftliche Auftrag an die Schule lautet, wieweit die Schule diesen pädagogisch zu übersetzen im Stande ist und welche Ziele die Schulbeteiligten, namentlich die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler, durch ihr Handeln und Verhalten erreichen müssen. Die Auseinandersetzung über diese Fragen muss öffentlich geführt werden, und sowohl die politisch als auch die pädagogisch Verantwortlichen haben Antworten darauf anzubieten und auszuhandeln. Das Resultat sollte so anschaulich und überprüfbar sein, dass es das Vertrauen in die Schule ebenso stärkt wie die Selbstwirksamkeit der darin Handelnden.

Auch wenn die Skizze eines künftigen Leitbilds für den Lehrberuf die politische Leitvorstellung der künftigen Schule unbedingt voraussetzt, war im Rahmen dieses Berichts eine solche Definition natürlich nicht zu leisten. Dazu braucht es längere, mandatierte Aushandlungsprozesse. Interessant ist, dass die Suisse Romande im Rahmen der CIIP gegenwärtig solche Leitvorstellungen erarbeitet – die zur Erziehung sind bereits erschienen, die zur Bildung sind in Arbeit (Projekt PECARO).

- ⇒ *Politik* verstärkt heute vis-à-vis der Schule die Vielfalt gesellschaftlicher Ansprüche eher als dass sie diese bündelt und zuhanden der Schule aufbereitet, sie wirkt eher wie ein Lautsprecher als wie ein Schalldämpfer, eher als blosses Sieb denn als Filter.
- ⇒ Damit sieht sich die *Schule von allen Seiten «umzingelt»* – von einer diffus fordernden und kritisierenden Öffentlichkeit (Medien, Bürgerinnen und Bürger) sowie von Auftraggebern (Politik) und Abnehmern (Eltern, weiterführende Schulen) gleichermaßen *überbeansprucht*.
- ⇒ Die öffentliche Schule ist angewiesen auf den *Schutz* (vor Überbeanspruchung), auf die *Orientierung* (angesichts der Widersprüchlichkeit) und auf die *öffentliche Anerkennung* (gegen die Ignoranz) durch das politische System.
- ⇒ Eine *anwaltschaftliche Instanz*, die im Stande und bereit wäre, die angesprochenen Orientierungs-, Schutz- und Anerkennungs-Funktionen wirksam wahrzunehmen, fehlt häufig. Die Schulträger bzw. Auftrag-/Arbeitgeber sind gefordert, im Falle der öffentlichen Schule die politischen Behörden.
- ⇒ Die Öffentlichkeit allgemein ist aufgerufen, die Herausforderungen wahrzunehmen und Lösungen zu erarbeiten: Sie muss dabei erst *«die Vorstellung fallen lassen, man könne ruhig fortschreiten», die Schulen würden nachkommen und die nächste Generation fit machen* – für den vernünftigen Umgang mit Fernsehen und Computer, mit Arbeitslosigkeit und Dauerkommunikation, mit Globalisierung und Pluralismus, mit rapider und radikaler Veränderung und zunehmender Komplexität aller Verhältnisse; sie kann dann dem Bildungssystem den Auftrag und die Möglichkeit geben, junge Menschen so zu erziehen, dass sie den Zuständen und Wandlungen der Zivilisation gewachsen sind» (Hentig 2002, S. 63f.).
- ⇒ Mit anderen Worten: *«Das schwerste und vor allem drängendste Stück Arbeit (fällt) in der Politik (an): Keine Schule wird bei den Jugendlichen fruchten, wenn sie in Arbeitslosigkeit mündet; keine Schule wird bei den Kindern fruchten, wenn deren Eltern und Lehrer selber falsch leben oder lügen oder verzagen»* (Hentig 2002, S. 64).
- ⇒ Obwohl die kantonalen Bildungsgesetze die *erzieherische und gemeinschaftsbildende Funktion der Schule* auffällig betonen, fehlen den Schulen namentlich in diesen Bereichen, die sich in den letzten Jahrzehnten – im Sinne einer stärkeren Beanspruchung – sehr verändert haben, die notwendigen Mittel und Instrumente.
- ⇒ Schule muss im Stande sein, die notwendigen Kooperationen bzw. Allianzen mit den übrigen Bildungs- und Erziehungsinstanzen zu lancieren und aktiv zu gestalten. Sie erfüllt dabei eine *Drehscheibenfunktion*, koordiniert und moderiert. Für die Zusatzaufgaben jenseits des Bildungsauftrags ist sie mit personellen und finanziellen Ressourcen auszustatten. Schule rückt daher stärker in die *Funktion eines sozialen Zentrums*, in dem Bildung zwar zentral, aber eingebettet in Aktivitäten der sozialen Integration und der soziokulturellen Animation stattfindet.
- ⇒ Gleichzeitig muss sie sich, wo nötig, schärfer abgrenzen können: *gegen* Technisierung, Ökonomisierung und partikulare bzw. «modische» Ansprüche; *für* das Musische, Handwerkliche, Sinnliche bzw. die ganzheitliche Sinneserfahrung, das Persönlichkeitsbildende usw.
- ⇒ Es braucht *neue Orte und Formen gesellschaftlicher Aushandlung und Abstimmung* zu Fragen der Bildung und Erziehung – von der schweizerischen bis auf die einzel-schulische Ebene.

- ⇒ Es braucht – gesamtschweizerisch oder regional – erarbeitete *politische Leitvorstellungen* zu Fragen der Bildung und Erziehung, die nicht nur bildungspolitisch, sondern auch sozial-, wirtschafts-, staats- und kulturpolitisch abgestützt und entsprechend kohärent weiterverfolgt würden (integrierte Bildungspolitik).
- ⇒ Es braucht – in den Kantonen und/oder Regionen – *eine Art politisch definiertes Bildungsprogramm*, das einerseits die gesetzlichen Bildungsziele in Handlungszielen konkretisiert (die heutigen Lehrpläne erfüllen diesen Anspruch nicht) und andererseits punktuelle Regierungs- und Parlamentsbeschlüsse in eine mittel- bis langfristige Planung einbettet (schulpolitisches Handlungsprogramm).

Schritt 4

Politik/Öffentlichkeit: Welches sind die Szenarien für die Zukunft der Schule?

Leitvorstellungen bringen das Wünschbare, politische Leitvorstellungen das machbare Wünschbare auf den Begriff. Szenarien fügen dem noch die Dimension der Wahrscheinlichkeit hinzu. In diesem Schritt geht es daher darum, anhand von Szenarien herauszufinden, wohin das Schulsystem sich entwickeln soll und welche – nicht nur politischen – Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden sollen bzw. angenommen werden dürfen. Die sechs Szenarien der OECD (OECD/CERI 2001) können dabei als Grundlage dienen: Im nächsten Abschnitt werden sie vorgestellt und bewertet (vgl. S. 33ff.).

Die Szenarien zur Zukunft der Schulbildung machen unmissverständlich deutlich, dass Schule sich je nach Gewichtung, d.h. vorhandener oder fehlender Unterstützung durch die gesellschaftlichen Akteure, sehr unterschiedlich entwickelt – und mit ihr das Berufsbild der Lehrperson. Damit wird auch klar, dass das Berufsbild der Lehrperson in jedem Fall nur ein Ausschnitt ist aus einem Bild, das sich die Gesellschaft und ihre einzelnen Akteure von sich selber machen.

- ⇒ Schule ist eine Einrichtung der gesamten Gesellschaft, nicht nur der Wirtschaft (bzw. des Beschäftigungssystems) oder des Einzelnen, das heisst: Die breite Zielsetzung der Schule – Persönlichkeitsbildung, Vorbereitung auf die Arbeitswelt, Gemeinschaftsbildung – muss *beibehalten und ausgebaut* werden. Keine andere Instanz im Bildungs- und Erziehungssystem ist im Stande, diesen ganzheitlichen Anspruch für möglichst alle Kinder und Jugendlichen einzulösen.
- ⇒ Im Zuge von Individualisierung und Ökonomisierung der Lebensverhältnisse besteht die Gefahr, Schule verstärkt unter dem Aspekt der Ausbildung, der individuellen Dienstleistung und des Marktes und weniger unter dem Aspekt der *Bildung*, der *sozialen Integration* und der *Zivilgesellschaft* wahrzunehmen. Das Szenario B hält dagegen.
- ⇒ Die Öffentlichkeit bzw. Staat und Gemeinden als Schulträger sind nach wie vor von zentraler Bedeutung – aber mit zurückgenommener Regelungszuständigkeit im Detail. Ihre Bedeutung besteht darin, dass sie – mit Ausnahme vielleicht der Kirchen – die einzigen Instanzen sind, die soziale Integration und Chancengerechtigkeit

im Erziehungs- und Bildungswesen einigermaßen aussichtsreich anzustreben vermögen. Aus diesem Blickwinkel *gibt es zu Szenario B keine Alternative*.

⇒ Die *Zukunftsorientierung* muss auf der Ebene des Bildungssystems genauso gestärkt werden wie auf der Ebene der Einzelschule, der Lehrperson und des Unterrichts.

Schritt 5

Politik/Bildungssystem: Wie gross ist die Veränderung?

Das gesamte Bildungssystem, die einzelne Bildungsverwaltung ebenso wie die einzelne Schule, ist in einem hohen Masse gefordert, sich für die Zukunft zu rüsten. Dies gilt insbesondere für die organisatorische Dimension: Strukturen und Prozesse sind auf ihre Tauglichkeit für gegenwärtige und künftige Erfordernisse zu prüfen. Dabei stellt sich die Frage, wie gross das Ausmass der Veränderung ist und auf welcher Ebene des organisationalen Lernens das sich verändernde, eben: lernende Bildungssystem welche Massnahmen für angemessen hält. Die folgende Übersicht kann dazu beitragen, die vielfältigen Reformpunkte zu kategorisieren und ein Bild des Veränderungsdrucks/-bedarfs insgesamt zu erhalten.

Typen des organisatorischen Lernens				
Zielsetzung der Organisation	Typ des organisatorischen Lernens	Lernanreize	Lernergebnisse	Lernmechanismus
Regeln interner Angelegenheiten und Abläufe	Organisationsänderung	Neuartige Probleme im Sinne von Leistungs- und Angebotslücken	<i>Internes Justieren</i> (adjustment) mit dem Ziel der Kongruenz von Verhalten mit Zielen, Standards, Vorgaben usw.	Reformulierung von Aktion-Resultat-Beziehungen (auf der Grundlage vorhandener Fähigkeiten der Organisation)
Überleben in der Umwelt	Organisationsentwicklung	Verwirrendes «Puzzle» im Rahmen der Schule-Schulumfeld-Beziehung	<i>Anpassung</i> (adaptation) mit dem Ziel der Balance der Schule mit dem sich verändernden relevanten Umfeld	Akzeptanz neuer strategischer Annahmen (durch Umfeldanalyse und strategische Neuorientierung)
Vorbereitung auf eine mögliche Zukunft	Organisations-transformation	Schmerzhafte Anomalien und Bruchstellen	<i>Antizipation</i> (anticipation) der wahrscheinlichen Zukunft durch Änderung von Charakter bzw. Kultur der Organisation Schule	Vision eines neuen Kulturkerns bzw. eines pädagogischen Auftrags (durch Umgang mit Unbekanntem)

Tabelle 3: Typen des organisatorischen Lernens im Bildungsbereich (nach Sattelberger 1991, S. 14)

⇒ Das Bildungssystem ist in Bewegung: Der Weg von der bürokratisch formierten Schule zur weitgehend selbstgesteuerten, lernenden Organisation, von der Instruktionsschule zur pädagogischen Schule, von der Wissensverwaltung zur

Gestaltung von Lernprozessen ist *auf allen Ebenen anspruchsvoll* – er muss verstanden, akzeptiert und Schritt für Schritt begangen werden. Dazu braucht es punktuelle Veränderungen und Entwicklungen, wie sie heute bereits im Gange sind.

- ⇒ Aber es braucht auch ein Bewusstsein, heute an einem Scheideweg zu stehen, *ein Verständnis dafür, dass ein tiefgreifendes Umdenken und Umbauen gefordert ist*. Die Bruchstellen im Bildungssystem sind so offensichtlich (vielleicht sind sie noch nicht überall schmerzhaft genug), dass von der *Notwendigkeit einer Transformation des Systems und seiner Teile* ausgegangen werden muss. Die Vorstellung über das Ausmass und die Gestaltung dieses Transformationsprozesses ist in Bildungspolitik und Bildungspraxis noch keineswegs gefestigt, geschweige denn einigermaßen einheitlich.
- ⇒ Wer an punktuellen Veränderungen des Systems arbeitet, ist darauf angewiesen, vom gesamten System unterstützt zu werden. Eine *«Vision des neuen Kulturkerns» des Unternehmens Bildung bzw. des gesellschaftlichen Auftrags an die Schule ist erforderlich*, was voraussetzt, dass die gegenwärtige Dynamik als eine *Transformation* im Sinne der Tabelle 3 verstanden wird und dafür entsprechende Mittel und Ressourcen eingesetzt werden.

1.3 Aufbrüche: Szenarien zur Zukunft der Schulbildung

Das Zentrum der OECD für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) beschäftigt sich gegenwärtig im Rahmen des Programms «Schooling for Tomorrow» mit der Frage, wie sich das Schulwesen mittel- bis langfristig entwickeln wird und durch welche Politikmassnahmen diese Entwicklungen günstig beeinflusst werden können. Als erstes sind im Jahre 2000 sechs mögliche Szenarien für die Schule von morgen entstanden, die 2001 publiziert wurden und auf die wir uns im Folgenden beziehen¹⁰:

Hauptszenario A «Fortschreibung des Status quo»	Hauptszenario B «Stärkung der Schule»	Hauptszenario C «Schwächung der Schule»
Szenario 1 Widerstandsfähige bürokratische Schulsysteme	Szenario 3 Schulen als Schlüsselzentren der Gesellschaft	Szenario 5 Netzwerke von Lernenden und die Netzwerkgesellschaft
Szenario 2 Erweiterung des Marktmodells	Szenario 4 Schulen als speziell ausgerichtete lernende Organisationen	Szenario 6 Lehrerexodus: das Kollaps-Szenario

Tabelle 4: Szenarien «Schulbildung von morgen» (nach OECD/CERI 2001)

¹⁰ Die Szenarien und deren Erläuterungen, denen die Ausführungen in diesem Abschnitt teils wörtlich folgen, sind dokumentiert in der OECD/CERI-Publikation «Bildungspolitische Analyse 2001» (2001, S. 133–159). Bis 2004 sollen im Programm «Schooling für Tomorrow» die sechs Szenarien operationalisiert und eine «Operational Toolbox for Innovation, Forward-thinking and School System Change» erarbeitet sein, was den OECD-Ländern eine Konkretisierung ihrer Zukunftsplanung auf gemeinsamer Grundlage erlauben soll (<http://www.oecd.org/EN/document/0,,EN-document-609-5-no-27-25108-0,00.html>).

Die Arbeit mit Szenarien ist eine aufschlussreiche Methode, um zu einem Gesamtbild der strategischen Ziele und langfristigen Veränderungsprozesse zu gelangen. Es versteht sich von selbst, dass Szenarien letztlich spekulativ sind, auch wenn – wie in den OECD-Szenarien – heute feststellbare Tendenzen, plausible Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Variablen und politische Leitgedanken darin verarbeitet werden. In einen Zeitrahmen von 15 bis 20 Jahren gestellt, sind die sechs Szenarien also weder rein empirisch (Projektionen) noch rein normativ (Visionen). Sie führen im Übrigen anregend vor Augen, dass es viele Wege in die Zukunft gibt und es auch wenig sinnvoll ist zu erwarten, eines der Szenarien würde sozusagen in Reinform realisiert werden. Im Raume steht nicht nur die Frage nach der Wahrscheinlichkeit, sondern auch nach der Wünschbarkeit der einzelnen Szenarien, was uns – im Zusammenhang mit unserem Thema nicht unwesentlich – an die triviale Tatsache erinnert, dass sich die Zukunft nicht einfach aus der Vergangenheit ergibt, sondern auch das Ergebnis bewusster Gestaltung ist. Die Szenario-Technik kann gerade auch die politisch-strategische Ebene des Bildungssystems dabei unterstützen, von der Traditions- auf die Zukunftsorientierung umzustellen und die langfristigen Innovationsaufgaben auf allen Ebenen des Systems stärker in den Blick zu nehmen¹¹.

Wer sich das künftige Berufsbild der Lehrperson vor Augen führen will, muss sich selbstverständlich mit den wahrscheinlichen und wünschbaren Entwicklungen der Schule als ganzer beschäftigen. Da der Fokus dieses Berichts jedoch nicht die Schule, sondern der Lehrberuf ist und zudem nicht eine Prognose (Wahrscheinlichkeit), sondern eine Leitvorstellung (Wünschbarkeit) gefragt ist, reduzieren wir die sonst übergrosse Komplexität (der Schwindel bleibt auch so noch gross genug) wie folgt:

- ⇒ Die sechs OECD-Szenarien fassen wir zu drei Hauptszenarien zusammen:
 - Szenario A: Fortschreibung des Status quo (aus 1+2)
 - Szenario B: Stärkung der Schule (aus 3+4)
 - Szenario C: Schwächung der Schule (vor allem 5).
- ⇒ Aufgrund der groben Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Gestaltungsnotwendigkeiten im Bildungs- und Erziehungsbereich (Kap. 1.2) sowie der offenen Fragen, die sich daraus für das Schulsystem ergeben (Kap. 1.1), gehen wir davon aus, dass nur ein Szenario praxisleitend sein kann, aus dem die Schule *gestärkt* hervorgeht.
- ⇒ Zur Darstellung bringen wir daher insbesondere das Hauptszenario «Stärkung der Schule». Die beiden andern Szenarien skizzieren wir vorgängig nur, um das Hauptszenario klarer zu konturieren.
- ⇒ Das OECD-Szenario 6, das sog. «Kollaps-Szenario Lehrere Exodus», berücksichtigen wir nur am Rande, weil es einerseits als Leitvorstellung in unserem Sinne nicht taugt, andererseits die übrigen Szenarien heftig in Frage stellt, wenn es eintritt. Allerdings ist

¹¹ Vgl. dazu Kap. 4.4. Angesichts der hohen Relevanz gerade des Bildungssystems für die Zukunft der Gesellschaft zeigen sich die Autoren des OECD-Berichts zu recht überrascht davon, «dass im Vergleich zu anderen Politikbereichen ein derart in die Zukunft gerichtetes Denken im Bildungsbereich relativ wenig entwickelt», ja «bestürzend unterentwickelt» ist. Noch stünden «keine ausgereiften Methoden für ein vorausblickendes bildungspolitisches Denken» zur Verfügung (OECD 2001, S. 134).

vorstellbar, dass der Lehrere Exodus in Szenario A kurativ durch (teure) staatliche Gegenmassnahmen abgebremst, in Szenario B durch hohes Berufsprestige präventiv aufgefangen und in Szenario C im Grunde ins Leere geführt wird – wo es keine Lehrpersonen braucht, bereitet ihr Exodus keine Sorge. Unser Szenario C ist also praktisch mit dem OECD-Szenario 5 identisch.

1. Szenario A: Fortschreibung des Status quo

Bürokratisch eingebundene, marktorientierte öffentliche Schule mit verstärkter privater Konkurrenz – buntes Spektrum an unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen in mässig zufriedenenem Politikontext

Szenario A schreibt zwei markante Charakteristika der heutigen Schulpolitik fort: die beträchtlichen bürokratischen Elemente und politischen Einflussnahmen einerseits, andererseits die Orientierung an wechselnden Bedürfnissen des (Arbeits-)Markts, unterstützt durch eine zunehmende Kooperation mit privaten Anbietern, und an der Selektionsmacht von Zeugnissen. Beides macht die Schule veränderungsresistent und durch ständig zusätzlich aufgebürdete Aufgaben auch überbeansprucht und träge. Wahlmöglichkeiten werden grösser, die Verweildauer in der Schule länger, Bildungsungleichheiten verfestigen sich. Die Schule bleibt teuer, ohne wirklich besser zu werden. Sie bekommt aber immer mehr die kostengünstigere private Konkurrenz zu spüren, die namentlich in bildungsnahen Schichten an Prestige gewinnt. Es ist ein Szenario des mutlosen «Sich-Durchwurstelns», das beherzte Aufbrüche zu neuen Ufern im Schulwesen nicht zulässt.

Schulbildung ist ein wichtiges Thema der Politik, trotz allgemeiner Unzufriedenheit mit ihr ist der Wille zu radikalen Änderungen gering: Die Bevölkerungsmehrheit, die nichts mehr mit Schule zu tun hat, verweigert dazu die Mittel und verweist auf die Möglichkeiten des Public-private-Partnership. Der politische Glaube an Marktlösungen dringt auch in der Bildungs- und Sozialpolitik weiter vor.

*Haltungen,
Erwartungen,
politische
Unterstützung*

Lehrpläne und Bewertungssysteme sind wichtig und international standardisiert. Dank der Qualitätsmessung entlang von Ergebniszielen schaffen sich vorab Privatschulen Freiräume und interessante Profile. Zeugnisse haben einen hohen Stellenwert, ohne wirklich zweckmässig zu sein. Das lebenslange Lernen ist anerkannt, verändert aber im Grunde weder Grundschule noch weiterführende Schulen.

*Ziele,
Funktionen*

Öffentliche Schulen bleiben dem traditionellen Unterricht treu, wobei namentlich der Computer neu an Gewicht gewinnt. Punktuelle pädagogische Projekte, auch grossangelegte, versanden regelmässig, nur einzelnen Schulen gelingt es, pädagogisch Profil zu gewinnen. Private erstarken vor allem in Rand- und Nischenbereichen: von Betreuungsangeboten über experimentelle Schulen bis zu international ausgerichteten Eliteschulen (Englisch).

*Organisation,
Strukturen*

Geopolitik Der Staat ist der wichtigste Träger schulpolitischer Verantwortung, allerdings bedrängt durch höhere Eigenständigkeit der Einzelschulen (die er deswegen relativ eng kontrolliert), durch grössere öffentliche Aufmerksamkeit und internationale Vergleichserhebungen. Durch Mitfinanzierung und Regulierung privater Angebote schwächt er öffentliche und private Schulen gleichermaßen. Für starke Eingriffe ins Schulsystem, die eine Transformation der Schulkultur herbeiführte, fehlt ihm nicht die Macht, aber die Gestaltungskraft.

Lehrberuf Status und Prestige des Lehrberufs sind mässig, dank starker Gewerkschaften und periodischen Lehrpersonenmangels stimmt der Lohn, nicht aber die Arbeitszufriedenheit – die Gespaltenheit der Lehrkörper macht die Arbeit in den Schulen konfliktreich. Wichtigster Konfliktstoff sind die dauerhaft diffusen Abgrenzungen zwischen Unterricht und sog. Erziehungsaufgaben und die Intensität der Reformarbeit. Der Anteil Frauen und Teilzeitlehrpersonen nimmt weiter zu, auch die Bandbreite neuer Lehrfachkräfte mit unterschiedlichen Profilen. Die Arbeit an innovativen Schulen, die es gibt, unterscheidet sich wesentlich von jener an konventionellen Schulen, was zu einer – professionsintern relevanten – Zweiteilung der Lehrerschaft führt.

Wahrscheinlich?

Sowohl die Bürokratie- als auch die Marktorientierung haben die Wahrscheinlichkeit auf ihrer Seite. Es ist nicht auszuschliessen, dass sie sich in dieser «unheiligen Allianz» gegenseitig aufbauen – und schliesslich schwächen. Aber: Das bürokratische Schulmodell hat eine lange, erfolgreiche Geschichte. Und das Marktmodell auch, warum also nicht vermehrt im Bildungsbereich? Es bleibt der Zweifel, ob die behauptete Mutlosigkeit nicht doch eher Besonnenheit ist – und schliesslich noch belohnt wird...

Wünschbar?

Zweifel an diesen Erfolgsgeschichten ist angezeigt, wenn man sie in die Zukunft verlängern oder in einen so heiklen Bereich wie den der Bildung erweitern will. Vielleicht lässt sich die Frage nach der Wünschbarkeit auch beantworten, wenn man fragt, was denn nach dem allfälligen Scheitern dieser Schulmodelle passiert? Wo wären Ansätze der Weiterentwicklung? Oder: Wenn in den Schulen dieses Typs die Veränderungsfähigkeit von innen heraus nicht zu Stande kommt, so könnten externe Entwicklungen dazu beitragen, den Status quo zu durchbrechen. Zu den wichtigsten dieser Faktoren gehören die zunehmende Macht von Lernenden und Eltern als «Konsumenten», die Auswirkungen von Informations- und Kommunikationstechnologien beim Verwischen etablierter Schul- und Klassenabgrenzungen und eine mögliche Krise auf dem Lehrpersonenarbeitsmarkt (Mangel an Lehrpersonen und/oder an der Qualität ihrer Leistungen).

2. Szenario C: Schwächung der Schule

Vielfältige interessenorientierte Lernnetzwerke auf entinstitutionalisierter, informeller Grundlage – seltene Schulprofis auf einem professionell unattraktiven, pädagogisch indifferenten und unübersichtlichen Bildungsmarkt

Ob Schulen dafür kritisiert werden, ungleiche gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen zu stark oder unterschiedliche Kulturen nicht ausreichend zu widerspiegeln oder mit dem Wirtschaftsleben nicht Schritt zu halten – im Szenario C führen solche Kritiken in einem durch die Mängel reformbereiten Politumfeld dazu, die Abkehr von der öffentlichen Institution Schule hin zu verschiedenen Alternativen zu beschleunigen. Die weitgehende «Entinstitutionalisierung» wird aufgefangen durch die wachsende «Netzwerkgesellschaft»: Nicht mehr ortsgebunden in «Schulen» bestimmter Gemeinden oder personenabhängig durch «Lehrpersonen» mit bestimmten Qualifikationen werden Heranwachsende unterrichtet, sondern für sie gibt es nun weitreichende Möglichkeiten des Fernunterrichts und grenzüberschreitenden Lernens und Arbeitens in Netzwerken – dank Internet und leistungsstarker, günstiger Technologie.

Die Unzufriedenheit mit der altmodischen, schwerfälligen Institution Schule ist verbreitet. Die soziale Mittelschicht zieht sich aus den Schulen zurück, unterstützt durch Medien und Wirtschaft. Neue Formen privater, freiwilliger und kollektiver Finanzierung von interessenorientierten Lerngemeinschaften bilden sich heraus, parallel zur allgemeinen Entwicklung Richtung Netzwerkgesellschaft.

*Haltungen,
Erwartungen,
politische
Unterstützung*

Etablierte Lehrplanstrukturen verschwinden, andere Werte und Einstellungen werden bedeutsam. Formen der Betreuung (anstelle der Bildung) werden fokussiert, etwa in Form sportlicher oder kultureller Gemeinschaftsaktivitäten. Im diffusen Markt der Werte setzen sich praktische Kompetenzen rund um die neuen Technologien durch. Wer da nicht mithalten kann, ist von den Lerngemeinschaften ausgeschlossen, was grosse Ungleichheiten schafft, ja die Bevölkerung zweiteilt.

*Ziele,
Funktionen*

Lernen findet grossenteils individuell oder über Netzwerke von Lernenden, Eltern und Fachkräften statt, jeweils ausgeprägt auf IKT-Basis. Gewiss werden einige Schulen überleben, für die von den Lern- und Arbeits-Netzwerken Ausgeschlossenen führt die öffentliche Hand einige Schulen, die entweder sehr gut ausgestattet oder blosse «Auffangschulen» sind.

*Organisation,
Strukturen*

Gesellschaftliche Akteure und aggressive Medienunternehmen gehören zu den Promotoren dieses Szenarios. Lokale und internationale Dimensionen werden auf Kosten von nationalen gestärkt. Der Staat kümmert sich insbesondere um Fragen der Marktregulierung und der Folgen der «digitalen Kluft». Wirtschaftsführer könnten im Bildungsbereich stark eingreifen, falls das Netzwerkmodell

Geopolitik

nicht die erwarteten Bildungsleistungen erbringt. Möglicherweise entstünde dann Druck auf die Regierung, Schulen wieder einzuführen.

Lehrberuf Trennlinien zwischen Lehrenden und Lernenden, Eltern und Lehrpersonen, Bildung und Gemeinschaft verwischen und werden völlig aufgehoben. In Netzwerken werden, faktisch lehrerunabhängig, konvergierende Interessen zusammengeführt. Neu kommen Lernfachkräfte auf, hauptsächlich von den wichtigen Akteuren am Netzwerkmarkt beschäftigt, die über Sprechstunden, Helplines und Hausbesuche erreichbar sind.

Wahrscheinlich?

Szenario C bietet ein echtes Alternativmodell zu allen schulförmig organisierten Modellen. Aufbauend auf dem Potenzial der IK-Technologien und sowohl raum- als auch zeitunabhängig steht es in Einklang mit der breiter angelegten Agenda des lebenslangen Lernens, die Flexibilität, Individualisierung und die Bedeutung des informellen Lernens ähnlich stark betont. Das Lernen zuhause soll, wird prognostiziert, künftig tatsächlich häufiger vorkommen.

Wünschbar?

Dies wiederum wäre eine radikale Abkehr von jener bisher von der Schule erwarteten zentralen Funktion von Sozialisation und Integration. Die Frage der Opfer der digitalen Kluft ist in diesem Szenario unbeantwortet, ja sie verschärft sich dadurch noch. Probleme der sozialen Ungleichheit könnten den Staat auf den Plan rufen und eher eine Rückkehr zu weit zurückliegenden Bildungsverhältnissen herbeiführen: Wie bei allen «Entschulungs»-Projekten besteht die Gefahr einer «Refeudalisierung» (bildungsnahe Elite qualifiziert sich, bildungsferne Schichten entfernen sich noch weiter von Bildung und Qualifikation) und einer rein markt- und nachfrageorientierten Schulbildung. Schliesslich unterstellt das Szenario C eine so volatile Zukunft, dass diese und mit ihr die Voraussetzungen für das Szenario womöglich so schnell wieder verschwinden, dass man es schon deswegen nicht so ernst nehmen muss.

3. Szenario B: Stärkung der Schule

Qualitätsorientierte öffentliche Schule mit eigenständigen pädagogischen Profilen, die sich als «Zentren des Sozialen» und als «lernende Organisationen» verstehen – breit qualifizierte und vernetzte Fachleute für das Lernen mit deutlich gestiegenem Prestige

Dieses Szenario ist ein bevorzugtes Szenario auch insofern, als es zwei mögliche positive Entwicklungen der Schule miteinander verbindet – die eine Entwicklung (OECD-Szenario 3) stärkt die Vernetzung mit dem soziokulturellen Kontext und betont die soziale Dimension von Bildung und Erziehung (Integration, Gemeinschaftsbildung usw.), die andere Entwicklung (OECD-Szenario 4) fokussiert die Prozesse der Wissensgenerierung und des Lernens. Eine öffentliche Schule kann auf beides nicht verzichten: Denn sie hat sowohl den Grundsatz der Chancengerechtigkeit zu wahren (der im Grunde bei der Herstellung möglichst gleicher Voraussetzungen für das Lernen beginnt und also bildungshinderliche Unterschiede im erzieherischen Bereich auszugleichen hat) als auch die Fähigkeit für lebenslanges Lernen zu fördern, sozial integrierend und individuell fördernd zu wirken, Gemeinschaftsbildung und Individualisierung im Gleichgewicht zu halten.

Weil Schulbildung in diesem Szenario sehr stark als ein «öffentliches Gut» empfunden wird, genießt Schule hohe Anerkennung als wirkungsvollstes Bollwerk gegen die soziale Fragmentierung der Gesellschaft. Entsprechend gut sind Schulen im Gemeinwesen eingebettet, mit andern sozialen Institutionen vernetzt und für ihre sozial integrativen Leistungen jenseits des zentralen Bildungsauftrags infrastrukturell und personell gerüstet. Als Kompetenzzentren für das Lernen legen sie die kognitiven und nicht-kognitiven Grundlagen für Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen, auf denen Schülerinnen und Schüler ihr lebenslanges Lernen aufbauen können. Leistung ist gefragt, auch in musischer und künstlerischer Hinsicht: Experimentieren und innovatives Arbeiten gehören zur Norm, Selbstdenken und eigenverantwortliches Lernen, unterstützt von differenzierten Formen der Beurteilung und der Anerkennung der Schülerleistungen, sind Hauptziele der Schule. Dafür wird ihr eine weitreichende Autonomie gewährt, auch grosszügige Ressourcen, sofern sie nachweisen kann, dass diese zur Zielerreichung notwendig sind. Als Kontrollmittel dienen eher klare Qualitätsnormen als ausgeklügelte Rechenschaftsverfahren. Die Qualität der Schule wird durch ständige professionelle Weiterbildung aller Mitarbeitenden, durch rege Netzwerk-Aktivitäten (Fachgruppen, Partnerschulen und -betriebe) und durch regelmässige Kontakte zur Bildungsforschung (Pädagogische Hochschulen) konstant hoch gehalten. Die Rolle der Unterrichtsverantwortlichen wird aktiver gemeinsam von einem Kern aus Lehrpersonen und andern Erfahrungsträgern bzw. Fachleuten wahrgenommen, wobei auch unterschiedliche Interessen-, Religions- und andere gesellschaftliche Anspruchsgruppen einbezogen werden.

Haltungen, Erwartungen, politische Unterstützung Die politische Öffentlichkeit ist sich weitgehend einig über den hohen Stellenwert und den gesellschaftlichen Auftrag der öffentlichen Schule. Weil die Schulen als Zentren gesellschaftlicher Aktivitäten eine spürbar positive Wirkung auf die gesamte Gemeinschaft haben, ist auch die finanzielle Unterstützung beträchtlich. Die Zusammenarbeit zwischen Behörden, Lehrpersonen, Eltern und weiteren Akteuren ist von Vertrauen geprägt. Da die Schulen leistungsfähig sind, anerkennen auch gebildete Schichten deren sozial integrative Funktion und bevorzugen nur sehr beschränkt private Schulen. Sobald eine Schule den gesetzten Standards nicht genügt, besteht ein grosser Druck, dies rasch zu korrigieren.

Ziele, Funktionen Noch immer ist die Vermittlung, Legitimierung und Akkreditierung von Wissen zentral, aber wichtiger werden die Einübung weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten im musischen, sozialen und staatsbürgerlichen Bereich. Vielfältigere Formen der Anerkennung von Kompetenz im Rahmen des lebenslangen Lernens befreien Grundschulen vom übermässigen Selektions- bzw. Zeugnisdruck, allerdings nicht davon, Lernprozesse und Lernleistungen innovativ und individuell prägnant beurteilen und anerkennen zu können. Ebenso könnte das lebenslange Lernen, verbunden mit finanziellen Überlegungen, eine Trendumkehr zu kürzeren Schullaufbahnen auslösen und die Grenzen zwischen Schulbesuch und Nichtbesuch etwas verwischen. Die Orientierung an ausgewählten Kernkompetenzen ist auffällig. Dies schafft Freiraum für die pädagogische Profilbildung der einzelnen Schule jenseits dieses Kernprogramms. Die Chancengerechtigkeit bei gleichzeitiger Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts bleibt ein zentrales Ziel der Schule. Ein breites Lernsupport-, Betreuungs- und Beratungsangebot unterstützt diese anspruchsvollen Ziele.

Organisation, Strukturen Die Schulen sind organisatorisch und pädagogisch erstarkt und profilieren sich modellhaft als lernende Organisationen – auch über den Schulbereich hinaus. Die Organisationsformen erlauben wohl definierte, aber durchlässige Kontakte zu andern gesellschaftlichen Einrichtungen. Im Innern der Schule sind auffällig: die vielfältige Schülerschaft, die stärkere Durchmischung der Jahrgänge und vermehrt gemeinsame Aktivitäten zwischen den Generationen (Öffnung der Schule für alle Altersgruppen). Die scharfe Trennung zwischen den Stufen (KG/PS und PS/Sek I) ist aufgeweicht. Die Arbeit in Teams zieht sich durch alle Bereiche des Schullebens, gestützt durch die – in dieser Lernumgebung geförderte – Fähigkeit, die je eigenen Prozesse selbstständig gestalten zu können. Der Projekt- bzw. Blockunterricht ist verbreitet (mind. Halbtagesblöcke) und sorgt für eine Flexibilisierung der heute starren Arbeits- und Zeitgefässe. Neue Erkenntnisse zu Fragen der Wissensaneignung und -vermittlung sowie der Lehr- und Lernprozesse werden in der Schule verbreitet und allgemein mit Neugier aufgenommen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien sind gegenwärtig und werden als Instrumente des Lernens und der Analyse genauso genutzt wie zur internen und externen Kommunikation (Netzwerke).

Geopolitik Die lokale Verankerung der Schulbildung wird wesentlich gestärkt, unterstützt durch nationale Rahmenvorgaben (Kerncurricula, standardisierte Lernziele) und

vielfältige Förder- und Beratungsangebote für schwächere Bevölkerungsgruppen. Zwischen Schulen und weiteren gesellschaftlichen Akteuren (Sozialisationsinstanzen ebenso wie Unternehmen) werden neue Formen der Zuständigkeit (Kooperationen und Delegationen) entwickelt. Das Interesse an internationalem Austausch ist gross, nicht aber an supranationalen Standards – Erfolge in dieser Art lernzentrierter Schulbildung sind international prestigeträchtig, was für gute Schulen als Anreiz wirkt.

Das hohe Ansehen der Profession wird namentlich geprägt von einem Kern engagierter und kompetenter Lehrpersonen bzw. Lernfachleute, die ihren Beruf jedoch nicht unbedingt ein Leben lang ausüben. Schulen regeln die Anstellung von Lehrpersonen durch vielfältige Arbeitsverträge zu durchwegs relativ hohen Löhnen. Zwischen Lehrberuf und anderen Berufen gibt es in beide Richtungen erhöhte Mobilität. Andere Fachkräfte und Laien wirken teils im Unterricht mit und verantworten andere, der Schule angegliederte Bereiche. Der Personalbestand steigt, was die Selbststeuerungs- und Innovationskraft im Kernbereich des Lehrens und Lernens merklich erhöht. Die Lehrpersonen bringen Managementfähigkeiten in den Beruf mit (Projekt-/Innovationsmanagement). Im Kollegium wird projekt- und professionsbezogen eng zusammengearbeitet. Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle – ihr Horizont weitet sich tendenziell in Richtung eines zwar pädagogisch fokussierten, aber gesellschaftlich erweiterten Sozialmanagements. Die Vernetzung unter sich und mit anderen Fachleuten ist für die Lehrpersonen eine Selbstverständlichkeit. Anhaltende Kontakte zu den Pädagogischen Hochschulen, an denen weiterhin die meisten Lehrpersonen ausgebildet werden, helfen die Professionalität sichern.

Lehrberuf

Wahrscheinlich?

Für das Szenario spricht, dass es anknüpft an die in der Schweiz ausgeprägte Tradition enger Verbindungen zwischen Schulen und Gemeinschaften vor Ort. Die Sorge um ein soziales Auseinanderdriften der Dörfer und Stadtquartiere aufgrund der unterschiedlichen kulturellen und familiären Sozialisierung der Kinder könnte die Schule durchaus zu einem dringend notwendigen «sozialen Anker» und zum Dreh- und Angelpunkt der um die Schule ansässigen Gemeinschaften machen. Ein solches Szenario wird umso wahrscheinlicher, je mehr die Öffentlichkeit auch Vertrauen gewinnen kann in die Leistungsfähigkeit der Schule in ihrem Kernbereich. Insofern bedingen sich das «Kompetenzzentrum für das Lernen» und das «Zentrum des Sozialen» gegenseitig – eine Stärkung der Schule in diesem doppelten Sinne ist auch abhängig davon, wie sehr sich die bisherigen Schulverantwortlichen auf diesen gesellschaftlichen Deal einstellen können.

Hingegen ist klar, dass der Schritt von der heutigen Schule zur «Schule» im Sinne eines «Zentrums des Sozialen» oder eines Modells der lernenden Organisation ein beträchtlicher Schritt ist. Dieser müsste nicht nur von den direkt Betroffenen, sondern gesamtgesellschaftlich nachvollzogen werden: Dazu scheint der Leidensdruck an der bestehenden Schule zu gering, der Bruch mit dem Gewohnten zu radikal. Die Gewährung der

notwendigen Autonomieräume erscheint zwar möglich, etwas weniger jedoch die Bewilligung zusätzlicher Ressourcen, auch wenn einige der Ziele durch Kostenumlagerungen (weniger Unterricht, mehr Entwicklungsarbeit) erreicht werden könnten. Zudem ist das Risiko ernst zu nehmen, wonach die enge Verknüpfung von Schule und Schulumfeld statt zu egalisieren die Kluft zwischen den Aufstrebenden und den Entmutigten vergrössern könnte. Im Wege steht einer Verwirklichung dieses Szenarios schliesslich auch die geringe Potenz des öffentlichen Bildungssystems, sich im politischen Raum die nötige Aufmerksamkeit zu verschaffen – für eine Erneuerung des Schulsystems in Richtung des Szenarios B wäre eine politisch, medial und nicht zuletzt pädagogisch getragene Bewegung vonnöten, die bisher ohne Beispiel ist. Doch ...

Wünschbar?

... Wahrscheinlichkeitskalküle sind nun mal kleinkariierter als Leitbilder, so dass wir an der Bevorzugung dieses Szenarios dennoch festhalten.

Exkurs 1

Schule als lernende Organisation

In Zeiten des Wandels haben Organisationen dafür zu sorgen, dass sie nicht nur knapp überleben (Anpassungslernen), sondern darüber hinaus auch zukunftsfähig bleiben, indem sie eigene Normen hinterfragen (Veränderungslernen) und fähig sind, sich selber zu transformieren (Prozesslernen). Das *Konzept der lernenden Organisation* dient dieser Zielsetzung. Es ist in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden und gemäss Peter M. Senge, einem ihrer Promotoren, erst eine «Erfindung», noch keine «Innovation» (Senge 1996, S. 14) – denn Organisationen, die kontinuierlich ihre Fähigkeit erweitern, die eigene Zukunft kreativ zu gestalten, sind heute selber erst im Stadium des Explorierens und Erkundens dieser neuen Praxis. Die Schritte vom Anpassungslernen über das Veränderungslernen zum Prozesslernen – den drei Ebenen organisationalen Lernens (Probst/Büchel 1994, S. 33–39) – sind Lehrpersonen vom individuellen Lernen her vertraut; das Prozesslernen dient dabei der Verbesserung der Lernfähigkeit, indem Lernen selbst zum Lerngegenstand wird. So wird es in lernenden Organisationen möglich, durch Lernprozesse die eigenen Muster – «defensive Routinen» (Argyris 1993), «falsche Bilder» oder besonders erfolgreiche Handlungsmuster – zu erkennen und zu «verlernen» bzw. zu optimieren.

Dass namentlich Schulen wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Gesellschaft beitragen und daher – als künftige Kompetenzzentren für das Lernen – selber lernende Organisationen werden müssen, liegt auf der Hand. Die Literatur dazu wächst (Fullan, Dalin, Rolff u.v.a.), und die Anstrengungen, im Schulsystem die Selbststeuerungskräfte bzw. die Teilautonomie der Einzelschule zu stärken, ebnen den Weg dorthin. Wie Schulen indes konkret zu *lernenden Schulen* werden, können gewissermassen nur Schulen beantworten, die sich auf diesen Lernweg begeben. Der Umbau von einer bürokratisch eingebundenen Schule zu einer lebendigen Lerngemeinschaft ist heute das zentrale Zukunftsprojekt der Schule selber: Die Herausforderung besteht darin, im veränderungsfeindlichen Bildungssystem Veränderung zum permanenten Thema zu machen, zu fragen, «wie es uns gelingen könnte, unsere Schule zu einer lernenden Organisation zu machen, die nicht nur einzelne Reformen bewältigt, sondern den fachkundigen Umgang mit Veränderungen als einen normalen Bestandteil ihrer Arbeit, als einen *way of life* einbezieht» (Fullan 1999, S. 19).

Das Konzept der lernenden Organisation geht von der Erfahrung aus, dass sich in Organisationen nur etwas verändert, wenn diese selber damit beginnen. Das setzt voraus, dass eine lernende Schule einerseits relativ autonom ist und so ausgestattet, dass sie diese Selbstständigkeit wahrnehmen kann (*Empowerment*/Autonomie), andererseits für das, was sie tut und lässt, die Verantwortung übernimmt (*Accountability*/Rechenschaft). Für die Schule als ganze wie für die einzelne Lehrperson gilt daher der Anspruch, Freiheit und Verantwortung im Gleichgewicht zu halten (vgl. auch Diagramm 1, S. 101). Sowohl kollektives wie individuelles Lernen zielen in diesem Kontext ab auf eine aktive Selbststeuerung und -entwicklung der jeweiligen Systemeinheit, auf die Fähigkeit, selbstbewusst Probleme zu lösen. Dabei ist klar, dass

Organisationen nur lernen, wenn ihre Mitglieder etwas lernen, aber ebenso fest steht, dass das individuelle Lernen nicht garantiert, dass die Organisation etwas lernt – die Schule ist dafür ein gutes Beispiel. Peter M. Senge baut daher sein Konzept der lernenden Organisation konsequent auf die Mitarbeitenden auf: Es gründet auf fünf «Lerndisziplinen», die er in seinem Buch «Die Fünfte Disziplin» und dem dazugehörigen «Fieldbook» (Senge et al. 1996) ausführlich beschreibt:

- ⇒ *Personal Mastery*: Man lernt, sein persönliches Können stetig auszuweiten, um die Ergebnisse zu erzielen, die einem wirklich wichtig sind, und man schafft eine Organisationsumwelt, die alle Mitglieder ermutigt, sich selbst in die Richtung ihrer selbstbestimmten Ziele und Absichten zu entwickeln.
- ⇒ *Mentale Modelle*: Man reflektiert über seine eigenen inneren Bilder von der Welt, bemüht sich um ihre kontinuierliche Klärung und Verbesserung und erkennt, wie sie die eigenen Handlungen und Entscheidungen beeinflussen.
- ⇒ *Gemeinsame Vision*: Man fördert das Engagement in einer Gruppe, indem man gemeinsam Bilder von der angestrebten Zukunft entwickelt und indem man die Prinzipien und die wichtigsten Methoden klärt, mit deren Hilfe man diese Zukunft gestalten will.
- ⇒ *Team-Lernen*: Man entwickelt neue Kommunikationsformen und kollektive Denkfähigkeiten, die sicherstellen, dass das Wissen und Können einer Gruppe grösser ist als die Summe der individuellen Begabungen.
- ⇒ *Systemdenken*: Man entwickelt eine Denkweise und eine Sprache, mit der man die Kräfte und Wechselbeziehungen, die das Verhalten des Systems steuern, begreifen und beschreiben kann. Diese Disziplin – «die fünfte» – hilft erkennen, wie wir Systeme effektiver verändern können und wie wir in grösserer Übereinstimmung mit den übergreifenden Prozessen der Natur und der Wirtschaft handeln können.

Wenn es das Ziel persönlichen, schulischen und betrieblichen Lernens ist, dass wir – Individuen und Organisationen – nicht nur überleben, sondern das eigene Leben in die Hand nehmen wollen, so ist es heute mehr denn je unerlässlich, Veränderungskompetenz zu entwickeln. Damit werden wir zukunftsfähig, nicht bloss – vereinfacht gesagt – gegenwartsfit und dem ausgeliefert, was kommt. Wir möchten ja nicht einfach durchs – private und berufliche – Leben gespült werden, sondern die Wellen reiten, die auf uns zukommen und die wir mitunter selber verursacht haben. Das Lernen lernen wird daher wichtig: Ohne die Fähigkeit, über das eigene Lernen zu reflektieren, es zu verstehen und zu optimieren, können weder Organisationen noch Gruppen noch Einzelpersonen, weder Lehrpersonen noch Schülerinnen und Schüler ihre eigenen «Geschäfte» und Projekte voranbringen. Es hat daher etwas Zwingendes, die Schule als eine lernende Organisation einzurichten, in der modellhaft auf das Leben in einer lernenden Gesellschaft und das Arbeiten in lernenden Unternehmen vorbereitet wird.

«Bislang ist die Schule noch keine lernende Organisation. Unregelmässige Veränderungswellen, episodische Projekte, fragmentierte Anstrengungen und eine chronische Arbeitsüberlastung sind an den meisten Schulen die Regel. Die Mehrheit der Veränderungsbemühungen verläuft im Sande, weil man die vereinten Kräfte eines

ethisch begründeten Erziehungsauftrags und einer sachkundigen Vermittlung des Wandels nicht erkennt und nicht nutzt» (Fullan 1999, S. 79). Lernend wird eine Schule auch nicht allein dadurch, dass sie ihre Weiterbildungsaktivitäten steigert. Eine umfassende Selbstreflexion und Selbstentwicklung der Schulbeteiligten und der Organisation ist gefordert: «Lernen in Organisationen bedeutet, dass Erfahrungen ständig überprüft werden und in ein allgemein zugängliches Wissen übertragen werden, das für den Hauptzweck der Organisation relevant ist» (Senge et al. 1996, S. 55).

Das Konzept der lernenden Organisation ist anspruchsvoll, aber attraktiv – und für eine Schule, die sich dem Lernen und dem Lernen lernen verschreibt, irgendwie ohne Alternative. Denn eine gute Schule ist ein «Modell dessen, wofür sie erziehen will» (Hentig). Ob der Weg zur lernenden Organisation Schule über ein Qualitätsentwicklungs-Projekt oder ein gemeinsames Unterrichtsprojekt erfolgt, ist zunächst zweitrangig – es gibt zahlreiche Einstiege. Und zusteigen kann jede Schule, auf welchem Niveau sie sich gerade befinden mag. Wichtig ist anzufangen.

2 Die Schule und ihre Entwicklungen

Aus Kapitel 1 geht hervor, dass das wünschenswerteste Szenario eine Stärkung der Schule (Szenario B) wäre, da damit die erwähnten politischen Zielsetzungen am besten erreicht werden könnten. Im vorliegenden Teil soll nun versucht werden, die Voraussetzungen genauer zu umschreiben, die auf den verschiedenen Ebenen der Institution Schule geschaffen werden müssen, damit diese ihren Auftrag in der Gesellschaft von morgen erfüllen kann. Zunächst werden die spezifischen Eigenschaften der Schule als Ausbildungsinstitution und als Ort analysiert, an dem sich spezifische soziale Praktiken der Wissensvermittlung und Sozialisierung herausgebildet haben. Es soll versucht werden zu erkennen, welche Aspekte in der Natur der *Institution Schule* unterstützt und verstärkt werden müssen, um ihr die Anpassung an die neuen Umfeldbedingungen zu erleichtern. In einem zweiten Schritt wird die Ebene der *einzelnen Schule* als Organisation betrachtet, um die Elemente herauszuarbeiten, die für die Erfüllung der künftigen Anforderungen erforderlich sind. Anschliessend werden die *Klasse* und die sozialen und didaktischen Beziehungen betrachtet, die dort entstehen. Dabei soll erfasst werden, welche Veränderungen notwendig sind, damit die Schule ihren Bildungsauftrag weiterhin wahrnehmen kann. Anschliessend werden die Auswirkungen der Veränderungen untersucht, die in Bezug auf die Gestaltung der *Wissensinhalte* und die Beziehungen zwischen dem *Erziehungs- und dem Unterrichtsauftrag* eingetreten sind. Schliesslich wird aufgezeigt, wie sich der Lehrberuf wandeln muss, damit er innerhalb eines *pädagogischen Teams* ausgeübt werden kann.

2.1 Die Merkmale der Schulbildung

Die Institution Schule, wie wir sie heute kennen, geht auf eine neue Form von Bildung zurück, die zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert aufkam: die *Schulbildung*, die allmählich die damals vorherrschenden Bildungsformen im Rahmen der Familie oder der Gesellschaft ersetzte. Sie weist die folgenden Hauptmerkmale auf:

- Die Bildung wird in einem *autonomen, geschlossenen Raum*, der von der Umgebung abgetrennt ist, und innerhalb eines bestimmten Zeitraums vermittelt.
- Sie setzt *spezifische Praktiken* (Übungen, Auswendiglernen, Wiederholung, Korrektur usw.) ein, die kodiert sind (die Schulpädagogik) und sich an Gruppen von Schülerinnen und Schülern richten.
- Sie führt zur Entstehung von *besonderen sozialen Beziehungen* zwischen der jeweiligen Schülerinnen- und Schülergruppe und einer erwachsenen Lehrperson; diese Beziehungen beruhen auf spezifischen Regeln, gemäss denen sich die Schülerinnen und Schüler dem Erwachsenen unterordnen müssen.
- Sie umfasst sowohl die Dimension des *Unterrichts* als auch die Dimension der *Erziehung*.
- Sie ist anhand von *Fächern* strukturiert, nach denen die Programminhalte und deren Abfolge organisiert sind.

Die *Schulbildung* stellt somit einen klaren Bruch gegenüber den traditionellen Formen der Sozialisierung und der Weitergabe von Wissen, Erfahrung oder Fachkenntnissen dar,

die hauptsächlich in der Familie und in der Werkstatt stattfanden. Dort erfolgte das Lernen im Allgemeinen durch Beobachtung und durch die allmähliche Aneignung der sozialen Praktiken. Auf der räumlichen Ebene lässt sich die Entstehung eines spezifischen Ortes, des *Schulhauses*, feststellen, das sich sowohl vom häuslichen Raum als auch von der Kirche, dem *Gotteshaus*, unterscheidet. Auf der zeitlichen Ebene ist eine besondere Strukturierung der Zeit zu beobachten, die sich aus der Festlegung von Stundenplänen ergibt, die eine *Lernzeit* festlegen und abtrennen. Schliesslich ist die Schulbildung auch dadurch gekennzeichnet, dass von hauptsächlich mündlichen Vermittlungsformen zu Praktiken übergegangen wird, die auf der Schriftlichkeit beruhen. Damit ergab sich ein Bruch gegenüber den früheren Formen der Weitergabe, die direkt in die sozialen Aktivitäten integriert waren.

Während mehr als vier Jahrhunderten definierte sich die Institution Schule somit als autonomer Raum für die Vermittlung einer (schriftlichen, formalisierten, abstrakten oder gar wissenschaftlichen) Schulbildung oder von moralischen Grundsätzen, die dem überlieferten Wissen und den Alltagserfahrungen gegenüberstanden. Diese Schulform hat sich zu einem grossen Teil bis heute erhalten; es lassen sich nur einige geringfügige Veränderungen sowie eine zunehmende Komplexität und Diversifizierung des Modells feststellen. Nun stellt sich die Frage, ob diese Schulform künftig immer noch in der Lage sein wird, den Fragen und neuen Herausforderungen zu begegnen, die sich im Bildungsbereich stellen, und ob eine Umgestaltung oder Weiterentwicklung dieses Modells notwendig sind.

Wie bereits erwähnt, beruhte das Modell der Schulbildung im Wesentlichen auf dem Grundsatz der *Autonomie* der Schule gegenüber ihrer Umgebung. Vor nicht allzu langer Zeit haben Veränderungen, die die Gesellschaft als ganze betreffen, dazu geführt, dass dieser Grundsatz in Frage gestellt wird. Die Schule als Institution wird somit durchlässiger für die sozialen Anforderungen, die an sie gestellt werden und die sich hauptsächlich aus der zunehmenden Bedeutung der Bildung für den Einzelnen und für die Gesellschaft ergeben. Parallel dazu werden ihre Ziele und Methoden verstärkt diskutiert. Man bemängelt die zu grosse *Distanz* der Schule zu aktuellen Fragen und zu Anliegen der Wirtschaft oder auch der Medienwelt. Man wirft ihr vor, sie passe sich zu langsam an die Anforderungen einer Gesellschaft an, die durch den raschen Austausch von Informationen geprägt ist, und sie gehe zu wenig auf die Jugendkultur ein.

Die Institution Schule muss ihre Beziehungen zur Aussenwelt überdenken und ihre Autonomie im Rahmen von neuen Beziehungen zu ihrem Umfeld neu definieren. Dies setzt voraus, dass es ihr gelingt, sich gegenüber der Welt (und gegenüber ihrem unmittelbaren Umfeld) zu öffnen, ohne dass ihre Ziele und Methoden von den kurzfristigen sozialen und wirtschaftlichen Bedürfnissen bestimmt werden. Die Schule muss somit als Raum aufgefasst werden, der gegenüber der Aussenwelt offen ist und sich in vielfacher Hinsicht am Umfeld beteiligt, mit dem er in Verbindung steht.

Angesichts der zunehmenden Verbreitung der Medienkultur und der steigenden sozialen Anforderungen sollte sich die Institution Schule nicht wie eine belagerte *Burg* auf sich selbst zurückziehen. Vielmehr sollte sie die Besonderheit ihrer Aufgabe belegen und ver-

treten können, indem sie über einen klaren Auftrag der Gesellschaft verfügt, der im Rahmen einer Diskussion innerhalb der politischen Instanzen erarbeitet wurde. Ebenso wichtig ist es jedoch, dass die Schule bereit ist, ihre Umsetzungsmodalitäten im Rahmen eines echten Austauschs und einer partnerschaftlichen Beziehung zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler zur Diskussion zu stellen.

Diese Klärungsarbeit erfordert auch, dass sich die Institution Schule nicht mehr als einziger Ort für die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen definiert. Angesichts der heutigen Vielfalt der Bildungsorte und Informationsquellen muss die Institution Schule ihre Position neu definieren. Diese könnte darin bestehen, den Schülerinnen und Schülern Instrumente und Konzepte zu vermitteln, die ihnen ermöglichen, die Informationen zu organisieren und kohärent einzuordnen, über die sie dank der Medien verfügen.

Die Neudefinition der Beziehungen zwischen der Institution Schule und ihrem Umfeld erfordert auch eine bessere Kenntnis der Medienkultur und der Welt der Heranwachsenden. Edgar Morin empfiehlt diesbezüglich: «Man sollte sich Kenntnisse über die Autonomie verschaffen, die die Welt der Heranwachsenden seit den 60er- und 70er-Jahren gegenüber der Familienkultur und der Schulkultur erworben hat (...). Kurz gesagt geht es darum, die gegenseitige Kenntnis und Anerkennung von zwei Welten zu fördern, die sich nicht kennen, obwohl sie stark ineinander übergreifen» (Morin 1999, S. 92, freie Übersetzung).

2.2 Die Organisation Schule

Andere Veränderungen bezogen sich auf die Organisation des Schulsystems: Ab Ende der 70er-Jahre erfolgte eine vermehrte Ausrichtung auf die *einzelne Schule*; damit verbunden war die Frage nach dem Handlungsspielraum der Schulen. Zuvor war das Schulsystem grundsätzlich als zentralisierte Organisation gestaltet gewesen, in der den lokalen Einheiten (Gemeinden oder Schulleitungen) vor allem administrative Aufgaben übertragen wurden. Allerdings waren die Form und das Ausmass der Zentralisierung je nach Land und in der Schweiz je nach Kanton unterschiedlich. Das *Schulhaus* wurde hauptsächlich als Nebeneinander von Klassenzimmern aufgefasst, in denen die einzelnen Lehrpersonen unabhängig voneinander arbeiteten. Die Schulleitung beschränkte sich darauf, parallel zu den administrativen Aufgaben eine Kontrollfunktion auszuüben.

Nach und nach kam man jedoch vom «bürokratischen» Aufbau ab, in dem die Ziele zentral festgelegt werden und ihre Ausführung den Lehrpersonen übertragen wird. Stattdessen ging man zu einem Modell für die Steuerung des Bildungssystems über, das auf die einzelne Schule ausgerichtet war. Unter dem Einfluss von neuen *Managementkonzepten* betrachtete man die Schule als komplexe berufliche Organisation¹², in der

¹² Lange waren im Rahmen der Schule nur Lehrpersonen tätig. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts traten neue Fachleute auf, die Aufgaben ausserhalb des Unterrichts übernahmen (soziale und psychologische Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, Berufsberatung, Anleitung in spezifischen Bereichen wie Gesundheit, Informatik, Medien usw.). Durch diese Entwicklung gelangten Gruppen von Akteuren in die Schule, «die nicht unterrichten, die jedoch dank mehr oder weniger ausgeprägten

verschiedene Akteure im Hinblick auf die Erreichung bestimmter Ziele zusammenarbeiten. Dieser neue Ansatz kommt unter anderem im *Schulprogramm* zum Ausdruck. Die Anregung dazu ging in der Westschweiz zu einem grossen Teil von der Einführung der ZEP (zones d'éducation prioritaire, pädagogisch prioritäre Zonen), die ab 1981 in Frankreich geschaffen wurden, sowie vom Gesetz von 1989 aus. Mit diesem Gesetz wurden die Schulen systematisch dazu verpflichtet, im Rahmen der zentral festgelegten Ziele und Programme ein Schulprogramm zu erarbeiten. In die gleiche Richtung ging das Projekt FEE (formation équilibrée des élèves, ausgewogene Ausbildung der Schülerinnen und Schüler), das Anfang der 90er-Jahre in Genf auf der Sekundarstufe I lanciert wurde. Im Rahmen dieses Projekts erhielt jede Schule Gelegenheit, ihre eigenen Ziele und betrieblichen Modalitäten festzulegen. Die stärkere Gewichtung der einzelnen Schule war auch für den Reformprozess der Genfer Primarschule wegweisend. Im Kanton Waadt wurde das Schulprogramm eher als Mittel betrachtet, das den Lehrpersonen ermöglichen sollte, sich auf einen Wandel einzulassen. Mit den «teilautonomen Schulen» und den «geleiteten Schulen» trat zu Beginn der 90er-Jahre auch in der Deutschschweiz eine vergleichbare Bewegung auf¹³, in der die Frage nach den Formen der Schulführung und -leitung direkter gestellt wurde. Die ersten diesbezüglichen Neuerungen erfolgten im Rahmen des Projekts ELF (erweiterte Lernformen), das von den Kantonen der EDK Nordwestschweiz (NW EDK 1995) lanciert wurde.

In Bezug auf die einzelne Schule stehen sich zwei Auffassungen gegenüber: Die eine betrachtet die einzelne Schule im Wesentlichen als Treibriemen, als «*Schnittstelle* zwischen der Spitze und der Basis, die die Umsetzung einer Reihe von Entscheidungen und Abläufen erleichtert, die von der Spitze beschlossen werden» (Gather Thurler 2001, S. 83, freie Übersetzung). Nach der anderen Auffassung ist die Schule ein Ort, an dem ein Programm festgelegt wird, wobei sowohl zu ihrem Umfeld als auch zu den Schulbehörden neue Beziehungen entstehen. Ph. Perrenoud unterscheidet diesbezüglich zwischen Auftragsdenken und Projektdenken: «Das Auftragsdenken besteht darin, eine vorgegebene Arbeit auszuführen, sich in den Dienst von Zielsetzungen zu stellen, die man nicht selbst ausgewählt hat, und sich dabei an teilweise reglementierte Arbeitsweisen zu halten (...). Das Projektdenken ermöglicht der Schule, die Zielsetzungen und Modalitäten des pädagogischen Handelns teilweise selbst zu definieren, Initiativen zu ergreifen, eine eigene *Politik* festzulegen» (Perrenoud 2001, S. 43, freie Übersetzung).

Im Zusammenhang mit der stärkeren Gewichtung der einzelnen Schule stellt sich die Frage nach der Autonomie der Schule, einem der Bindeglieder der Schulbildung, neu. Wird der Schwerpunkt auf den Aufbau von engeren Beziehungen zum Umfeld gelegt, ist zu befürchten, dass die Schule vermehrt dem lokalen Druck und den Anforderungen des Umfelds ausgesetzt wird und dass es somit für sie schwieriger wird, selbstständig

Kenntnissen der Pädagogik bestrebt sind, den Unterricht und die Aufgaben der Lehrpersonen zu steuern und zu definieren oder einen Teil von deren Aufgaben oder des organisatorischen Umfelds zu übernehmen, in dem sich die Unterrichtsarbeit abspielt» (Tardif & Lessard 1999, S. 83, freie Übersetzung). Dadurch gewinnen innerhalb der einzelnen Schule die Fragen der Macht und der Abgrenzung von Territorien und Kompetenzbereichen an Bedeutung.

¹³ Dies wird unter anderem dadurch belegt, dass die deutschsprachigen Länder 1993 am OECD/CERI-Kongress das Thema Teilautonomie der Schulen bearbeiteten.

Entscheidungen zu fällen und berechnete längerfristige Bildungsziele zu gewährleisten, die nicht direkt auf die jeweiligen Anforderungen (gesellschaftliche oder berufliche Eingliederung usw.) ausgerichtet sind. Zudem stellt sich die Frage, ob ein Schulsystem, das seinen Schulen einen breiten Handlungsspielraum und grosse Freiheit bezüglich eigener Initiativen einräumt, in der Lage ist, eine relative Gleichbehandlung und Chancengleichheit in Bezug auf den Zugang zum Wissen zu gewährleisten. Im einen wie im anderen Fall betreffen diese Fragen die Formen der Regulierung, die im System vorgesehen sind, um die Universalität der Schule zu gewährleisten.

Allgemeiner führt die stärkere Gewichtung der einzelnen Schule zu einem grundlegenden Bruch gegenüber der traditionellen Form der Schulbildung: Die Lehrperson wird zu einem kollektiven Akteur, der sich an der Festlegung von gemeinsamen Ausrichtungen und Strategien beteiligt, und die Bedeutung des individuellen Handelns wird relativiert.

2.3 Die Klasse bzw. Klassengemeinschaft

Die Schulbildung beruht auf dem Begriff der Klasse, d.h. eine Lehrperson, eine Gruppe von (im Allgemeinen gleichaltrigen) Schülerinnen und Schülern, ein Wissensgegenstand und verschiedene didaktische Hilfsmittel (Schulbücher, Geräte, Lehrmaterial usw.) treffen im Rahmen eines Unterrichtsprojekts aufeinander. Die Klasse ist traditionell der wichtigste Ort, an dem die Lehrperson wirkt und die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit einem bestimmten Wissensgegenstand tätig werden. Sie ist auch ein wichtiger Ort für die Sozialisierung: Unter der Aufsicht einer Lehrperson, die traditionell für die Werte und sozialen Normen bürgt, lernen die Schülerinnen und Schüler, sich in einem Raum zu situieren, der sich durch einen relativ hohen Grad an sozialer, kultureller oder geschlechtlicher Durchmischung auszeichnet. Schliesslich ist die Klasse der kollektive Ort, an dem die Prozesse ablaufen, mit denen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Kompetenzen erarbeiten. Die Klasse weist somit drei grundlegende Merkmale auf: Tätigkeitsfeld der Lehrperson, Ort der Sozialisierung und der Erarbeitung von Kenntnissen.

In den letzten Jahren haben verschiedene Elemente dazu beigetragen, dass der Begriff der Klasse in Frage gestellt wurde und dass von einer hauptsächlich *kollektiven* Pädagogik (die vor allem durch *Frontalunterricht* gekennzeichnet war) zu einer stärker differenzierteren Pädagogik übergegangen wurde, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang zunächst, dass man sich der zunehmenden Heterogenität der Klassen bezüglich des sozialen oder kulturellen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler, ihres Wissensstands und ihrer Art und Weise des Lernens bewusst wurde. Parallel dazu wurden im Rahmen der pädagogischen Neuerungen in den letzten 20 Jahren andere Lernformen erprobt, sowohl im Sinn einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts als auch im Gegenteil im Sinn einer vermehrten Nutzung der verschiedenen Interaktionsformen zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Kompetenzstufen oder Altersgruppen. Der Begriff der Klasse wurde auch durch *Teamteaching*-Projekte in Frage gestellt, bei denen in einer Klasse mehrere Lehrpersonen eingesetzt werden (zusätzliche Lehrperson wie in

Genf – vgl. EDK 2001 – oder Fremdsprachenlehrkraft, wie dies in der Stadt Zürich versucht wurde – Schuler 2002). Zu erwähnen sind schliesslich auch die Versuche mit fächerübergreifendem Unterricht in den Primar- oder Vorschulen (hauptsächlich im Zusammenhang mit der Einführung von mehrjährigen Lernzyklen). In diesen Versuchen werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, die Klasse zu verlassen oder sich in ihr an einen anderen Platz zu setzen, um auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Lernorte oder Ressourcen zu finden (beispielsweise durch den Einsatz der neuen Informationstechnologien).

Durch die vermehrte Autonomie, die der einzelnen Schule gewährt wird, wird auch die Schulklasse als einziges Tätigkeitsfeld der Lehrperson und als gleich bleibende Gruppierung von gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt. Die Arbeit der Lehrperson beschränkt sich nun nicht mehr auf ihre Klasse, sondern fügt sich mehr und mehr in einen Handlungsrahmen ein, der auf der Ebene der jeweiligen Schule festgelegt wird.

Trotzdem bleiben die Lehrpersonen dem traditionellen Begriff der Klasse und dem fast privaten Raum, den diese abgrenzt, sowie einer individuellen Gestaltung des Unterrichts noch sehr stark verhaftet. Damit möchten sie vor allem eine gewisse Kontrolle über ihre Tätigkeit bewahren und sich vor dem Druck von aussen (seitens der Institution oder der Eltern) schützen. Die Klasse ermöglicht ihnen, eine gewisse Autonomie zu bewahren, indem sie sich zumindest zeitweise den Einflüssen und dem Druck von aussen entziehen. Tardif & Lessard (2000) zeigen jedoch, dass die Lehrpersonen ihr Handeln nicht mehr auf ihre Klasse beschränken können und die kollektive Natur ihres Berufs anerkennen müssen. Das Festhalten an der Klasse vermittelt ihnen die Illusion von Autonomie, obwohl ihre Arbeit mehr und mehr auf der Ebene der jeweiligen Schule definiert werde. Zudem erinnern die beiden Autoren daran, dass sich die Lehrperson auch mit immer schwierigeren Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen kann. Diesbezüglich verweisen sie auf die Grenzen des individuellen Handelns der Lehrperson und betonen, die Klasse stelle auch die Grenze ihres Handelns und ihrer Macht dar.

Wird der Begriff der Klasse in Frage gestellt, müssen auch Überlegungen zu den folgenden Aspekten angestellt werden: zu den Merkmalen der verschiedenen Ausbildungs- und Sozialisierungsräume, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden, sowie zu den Verbindungen und zur Kontinuität, die zwischen diesen Räumen hergestellt werden müssen. Die Klasse ist ein wichtiger Ort für das Lernen und für die Sozialisierung. Sie muss jener Ort bleiben, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen austauschen, denen der anderen gegenüberstellen und verarbeiten können. Die kollektive Dimension des Lernens muss bewahrt werden, denn der Austausch, die Kommunikation und die Konfrontation mit anderen sind für die Erarbeitung von Kenntnissen unerlässlich. Auch auf der Ebene der Sozialisierung muss die Klasse ein Bezugspunkt für die Schülerinnen und Schüler bleiben.

In der Gestaltung der Klasse müssen die neuen Lernmodelle zum Ausdruck kommen, bei denen die Lernschritte der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Die Tendenz geht zunehmend hin zu Gruppierungen, die *an die jeweiligen Umstände angepasst* und

auf spezifische Ziele ausgerichtet sind (im Sinne einer Verstärkung oder im Gegenteil einer Verminderung der Heterogenität in Bezug auf das Alter der Schülerinnen und Schüler und ihre Kompetenz- und Interessensprofile). Auf räumlicher Ebene muss die Klasse entsprechend den Aktivitäten organisiert werden, die in ihr stattfinden; sie muss den Schülerinnen und Schülern Austausch und Konfrontation ermöglichen und spezialisierte Orte umfassen. Zu anderen Zeitpunkten müssen die Klassenzimmer aufgelöst werden können, um verschiedenen Räumen Platz zu machen, in denen mehrere Schülergruppen unter der Aufsicht eines Teams von Lehrpersonen arbeiten.

2.4 Die Unterrichtspraxis: Lehren und Lernen

Der Lehrberuf hat sich parallel zur Entwicklung der Schulform verändert. Diesbezüglich lassen sich vier Phasen unterscheiden: Die erste Phase geht auf den Beginn des 19. Jahrhunderts zurück, als das Bild der dozierenden Lehrperson entstand. Das wechselseitige Lernen (bei dem Hilfskräfte, die aus der Gruppe der Schülerinnen und Schüler stammten, den Auftrag hatten, ihre Mitschüler auswendig Gelerntes vortragen zu lassen) wurde in Frage gestellt und der Frontalunterricht eingeführt. Zuvor hatte die Lehrperson in erster Linie eine Aufsichtsfunktion und eine fast *stumme* Rolle ausgeübt. Dieser Wandel führte zur Definition der Lehrtätigkeit als Vollzeitbeschäftigung, die eine starke moralische Dimension beinhaltete. Die zweite Phase steht in Verbindung mit dem Aufkommen der Reformpädagogik und der Methodik im Verlauf des 20. Jahrhunderts und führte zu einer Ausrichtung auf das Kind und seine Entwicklung.

Im Anschluss an die Herausbildung einer *Unterrichtswissenschaft*, die sich zum Ziel setzte, die Lernprozesse zu rationalisieren, änderte sich die Vorstellung vom Lehrberuf im Verlauf der 60er-Jahre erneut. Die Lehrperson wurde nun als Fachperson betrachtet, die eine Berufstätigkeit ausübt. Ihre Autorität war nicht mehr moralischer Natur, sondern beruhte auf ihrem spezialisierten Wissen und auf der Beherrschung von Fachkompetenzen. Vor einiger Zeit wandelte sich das Bild der Lehrperson nochmals: Sie wurde nun als Persönlichkeit anerkannt, die den Auftrag hat, ein bestimmtes Wissen und eine Kultur zu vermitteln (vgl. Tabelle 5, S. 93f.).

Mit der traditionellen Schulbildung entstand eine spezifische Praxis, die als Pädagogik kodifiziert wurde und zum Ziel hat, eine Gesamtheit von Kenntnissen und Werten zu vermitteln. Diese Praxis möchte das Kind dazu führen, eine Reihe von Schritten zu durchlaufen, die auf die Aneignung des Lerngegenstands ausgerichtet sind. Dieser Lerngegenstand ist *didaktisch aufbereitet*, d.h. er wird als spezifische Schulaufgabe präsentiert und ausgedrückt und erfordert seitens der Schülerinnen und Schüler spezifische Aktivitäten. Unter dem Einfluss der Reformbewegung der 60er-Jahre machte das Vermittlungsmodell, auf das sich die Pädagogik sehr lange gestützt hatte, allmählich Vorstellungen Platz, die stärker auf die Erarbeitungsverfahren der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet waren. Diese Vorstellungen wurden durch die Arbeiten von J. Piaget beeinflusst. Daraus ergab sich eine veränderte Auffassung der Rolle, die die Lehrperson im Lernprozess spielt. Die Praktiken der Lehrpersonen haben sich somit erweitert und diversifiziert. Die Lehrperson ist nicht mehr Vermittlerin eines Wissens, das auf die Interessen und die Auffassungsgabe der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist. Sie

entwickelt sich zunehmend zu einer Spezialistin für die Organisation von Situationen, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, neue Kompetenzen zu erarbeiten und früher erworbene Kenntnisse und Vorstellungen zu vertiefen oder in Frage zu stellen. Sie muss somit nicht mehr nur Wissen vermitteln, sondern bei den Schülerinnen und Schülern Vorgehensweisen für die Entdeckung, die Verknüpfung, die Überprüfung und die Kodifizierung fördern. Ihre Aufgabe wird zunehmend komplexer, da sie darauf ausgerichtet ist, eine Beziehung zwischen der Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler und einem Wissensgegenstand herzustellen. Als Vermittlerin der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Wissen muss die Lehrperson erkennen, wo die Schülerinnen und Schüler stehen und welche Fragen sie sich stellen, um sie bei ihrem Vorgehen anzuleiten. Ausserdem besteht ihre Aufgabe darin, die Aktivität der Schülerinnen und Schüler zu steuern: «Es ist die Lehrperson, die den Schülerinnen und Schülern sagen muss, wo sie in Bezug auf ein persönliches Projekt oder eine erwartete soziale Vereinbarung stehen. Denn die Schülerinnen und Schüler benötigen laufend Orientierungspunkte. (...) Evaluieren bedeutet nicht nur, ein Urteil zu fällen. Eine Evaluation beginnt immer mit einer Erklärung» (Giordan 1998, S. 216, freie Übersetzung).

Die Lehrperson wirkt nicht nur als Vermittlerin der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lernschritten. Man erwartet auch von ihr, dass sie Erfahrung, Bildung und eine gewisse Haltung gegenüber dem Wissen und der Welt einbringt. Eine Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler nur dann von einem Projekt oder einer Erkenntnis überzeugen, wenn sie diese selbst in gewisser Weise verkörpert. Für den Aufbau dieser Beziehung scheint die persönliche Dimension von entscheidender Bedeutung zu sein.

Wird das Vermittlungsmodell in Frage gestellt und der Schwerpunkt auf die Aktivität der Schülerinnen und Schüler gelegt, muss auch anerkannt werden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht von Natur aus zum schulischen Lernen bereit sind und dass ein grosser Teil der Arbeit der Lehrperson darin besteht, die Voraussetzungen für diese Aktivität zu schaffen.

Aufgrund der neuen Bedeutung, die der erzieherischen Dimension beigemessen wird, muss die Lehrperson auch Situationen organisieren, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich einer Reihe von zwischenmenschlichen und sozialen Abläufen bewusst zu werden und Werte wie Toleranz, Respekt usw. zu entwickeln. Die Gesundheits-erziehung und die Erziehung zur Staatsbürgerschaft setzen ebenfalls voraus, dass die Lehrperson neue Praktiken für den Unterricht, die Regelung von Konflikten usw. entwickelt. Der Lehrperson stehen immer mehr didaktische Instrumente und Verfahren zur Verfügung, die sie an ihre Ziele und an die spezifischen Situationen anpassen muss, mit denen sie konfrontiert ist. Dadurch wird ihre Arbeit immer komplexer. Diese umfasst verschiedene Aufgaben, die oft ineinander übergehen und die vor allem darauf ausgerichtet sind, die Wissensgegenstände «aufzubereiten», die Aufgaben auf der praktischen Ebene zu organisieren, zu evaluieren, die Klasse auf sozialer Ebene zu führen, zu überwachen, die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit zu betreuen usw. Von der Lehrperson werden somit immer umfassendere und komplexere Kompetenzen verlangt.

Sie kann daher nicht mehr Anspruch darauf erheben, alle diese Kompetenzen selbst zu besitzen oder alle Unterrichts- und Erziehungsaufgaben abzudecken. Deshalb muss ihre Arbeit als kollektive Aktivität betrachtet werden, die innerhalb eines pädagogischen Teams geleistet wird. Angesichts der gegenwärtigen Situation kann man sich allerdings ernsthaft fragen, ob die heutigen und mehr noch die künftigen Lehrpersonen fähig sind, diese neuen Aufgaben in all ihrer Komplexität zu übernehmen, zumal parallel dazu auch höhere Anforderungen in Bezug auf die Beherrschung der Wissensgegenstände (z.B. im Bereich der Sprachen und der Wissenschaften) an sie gestellt werden. Es besteht die Gefahr, dass sich die Lehrpersonen angesichts dieser Komplexität und dieser steigenden Anforderungen auf eine Mindestdefinition ihrer Arbeit zurückziehen und dass ihr Engagement und die Unterrichtsqualität erheblich abnehmen.

2.5 Die pädagogische Beziehung: Lehrperson und Schüler/Schülerin

Wie zu Beginn des Kapitels aufgezeigt, führte die Schulbildung zur Herausbildung «einer ganz neuen Form von sozialer Beziehung zwischen einem Lehrer (im neuen Sinn des Wortes) und einem Schüler. Diese Beziehung wird als pädagogische Beziehung bezeichnet» (Vincent et al. 1994, zitiert nach Barrère & Sembel 1998, freie Übersetzung). Diese Beziehung wird durch verschiedene explizite (Schulreglement usw.) und implizite Normen (Modelle für die Wissensvermittlung usw.) definiert, auf denen die Autorität der Lehrperson beruht und die den Rahmen für die erwarteten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler vorgeben. Die letzteren werden im Verlauf ihrer Schulzeit dazu geführt, eine Reihe von Verhaltensregeln zu übernehmen (z.B. auf Aufforderung der Lehrperson zu antworten, erhaltene Anweisungen auszuführen, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zusammenzuarbeiten usw.). Die Funktionen der Sozialisierung und des Unterrichts lassen sich somit in der Schule nicht wirklich voneinander trennen: «Es gibt keinen Unterricht, der von den Schülerinnen und Schülern eine wirkliche kognitive Aktivität verlangt, ohne Sozialisierung im Sinne einer Beachtung der Normen und Werte, die die kollektiven Abläufe in der Klasse ermöglichen (Stundenplan, gegenseitiges Zuhören, Akzeptanz eines Gefälles zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern und zugleich Forderung nach gegenseitigem Respekt) (...)» (Brucy & Ropé 2000, S. 142, freie Übersetzung).

Die Aufsplitterung und die zunehmende Komplexität der Schulform haben dazu beigetragen, dass die pädagogische Beziehung in Frage gestellt wurde. Diese Entwicklung war durch zwei Phänomene geprägt: Das erste betrifft das veränderte Verhältnis zum Wissen, das auf das Aufkommen von pädagogischen Ansätzen zurückzuführen ist, die den Schwerpunkt auf die Verfahren der Wissenserarbeitung der Schülerinnen und Schüler legen. Lernen bestand nun nicht mehr darin, sich Wissensgegenstände, Denkinstrumente und Verfahren sozialer und historischer Art anzueignen, um das Wissen und das Verständnis der Welt zu erweitern. Etwas überspitzt dargestellt ging es vielmehr darum, allmählich selbst anhand von eigenen Beobachtungen und Feststellungen eine Reihe von Grundsätzen und Regeln zu entdecken. Das zweite Phänomen hängt mit der allgemeinen Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zusammen.

Dabei erfolgte im Fall der Schule und der anderen Institutionen ein allmählicher Übergang von einer von Autorität geprägten Beziehung, die auf dem Bestehen von hierarchischen Stellungen beruhte, zu zwischenmenschlichen Beziehungen, die durch gegenseitige Rechte und Pflichten bestimmt werden. Die Asymmetrie der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wird damit relativiert und in Frage gestellt, da den Schülerinnen und Schülern das Recht zugestanden wird, ihren Standpunkt zum Ausdruck zu bringen. An die Stelle des einseitigen Aufzwingens einer Wahrheit oder Entscheidung tritt mehr und mehr ein Verhandlungsprozess.

Wenn man vom Bild des «didaktischen Dreiecks» ausgeht, dessen Ecken die Lehrperson, die Schülerin oder der Schüler und die Wissensgegenstände bilden, ist festzustellen, dass heute zweiseitige Beziehungen (Lehrperson – Schülerin/Schüler, Schülerin/Schüler – Wissensgegenstände) zu Lasten einer dreiseitigen didaktischen Beziehung (Lehrperson – Schülerin/Schüler – Wissensgegenstände) vorherrschen. Es fand ein Übergang von einer pädagogischen Beziehung zu einer einfachen Beziehung zwischen Individuen statt, als ob die Vermittlung/Aneignung von Kenntnissen einzig auf der zwischenmenschlichen Ebene, im Rahmen einer Verhandlung und unbeeinflusst durch den Wissensgegenstand erfolgen würde.

Will man die pädagogische Beziehung nicht auf die Aspekte Verführen/Zurückweisen beschränken, da dies bekanntlich zu Problemen und Enttäuschungen führen kann, müssen die Lernprozesse, ihre Überprüfung und ihre Erklärung wieder in den Mittelpunkt der Beziehung gestellt werden. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler besser erfassen, was sie lernen (durch welche Schritte, welche Prozesse), und erkennen, was sie gelernt haben. Damit werden die Voraussetzungen geschaffen, dass diese Vorgehensweisen und das Gelernte in anderen Situationen wieder eingesetzt werden können.

Innerhalb des neuen Rahmens, der durch das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen und die Diversifikation des Zugangs zum Wissen und zu den Informationen bestimmt wird, muss die pädagogische Beziehung somit neu definiert werden. Dabei muss versucht werden, die Unterscheidung zwischen der zwischenmenschlichen Ebene und der Ebene des Lernens zu fördern. Vor allem muss der Prozess der Vermittlung/Aneignung von Kenntnissen wieder in den Mittelpunkt dieser Beziehung gestellt werden; es gilt herauszuarbeiten, worin sich Meinung und Wissen unterscheiden. Ausserdem muss zwischen dem notwendigen Respekt vor dem anderen und der Akzeptanz der zwangsläufig asymmetrischen Beziehung zum Wissen unterschieden werden. Im Hinblick darauf sollten die Lernprozesse, die von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden, besser erklärt werden und Anstrengungen unternommen werden, um ihnen die erforderlichen intellektuellen Instrumente für ihre Aneignungsarbeit zur Verfügung zu stellen.

2.6 Die Lernziele: Lehrpläne und Lehrfächer

Die Schulbildung entstand gestützt auf den Begriff der Schulfächer; diese haben die Lerninhalte (was als vermittlungswürdig betrachtet wird) und die Progression (in welcher

Abfolge die Inhalte vermittelt werden) bestimmt. Zurzeit wird der Begriff Fächer und die Aufteilung des Wissens, zu der diese führen, grundsätzlich in Frage gestellt. Es herrscht die Meinung, dass die Fächer eine Abgrenzung des Wissens widerspiegeln, die historisch und soziologisch überholt ist und nicht mehr den heutigen Anforderungen an wissenschaftliche Kenntnisse entspricht. Diesbezüglich weist Edgar Morin¹⁴ darauf hin, dass sich die Schule den Herausforderungen stellen muss, die in Kapitel 1 erwähnt wurden und die sich aus einer stetigen, exponentiellen Zunahme der Wissensbestände, deren steigender Komplexität und deren Aufsplitterung ergeben. Dies erfordert, dass die Schule dazu beiträgt, das Wissen in grösseren Zusammenhängen zu reorganisieren, und dass sie den Schülerinnen und Schülern Instrumente zur Verfügung stellt, die ihnen ermöglichen, die Welt zu verstehen, indem sie ihre Komplexität respektieren und erfassen.

Wird die Bezugnahme auf die Fächer aufgegeben, ergeben sich zwei Probleme: Das erste steht im Zusammenhang mit der Abgrenzung der Inhalte, die erworben werden sollen, und der Wahl der zu berücksichtigenden Kriterien. Sowohl in der Schweiz (zu nennen ist hier das Projekt PECARO, das zu einem Rahmenlehrplan für die Westschweiz führen soll) als auch im Ausland (insbesondere in Belgien) sind breit angelegte Überlegungen zur Neudefinition der Lehrpläne und zur Organisation der Fächer angelaufen. Dabei zeigt sich die Schwierigkeit, die gemeinsame Bildung zu definieren, die allen vermittelt werden soll – den sog. *Grundstock an Kenntnissen und Kompetenzen* –, da kein Konsens darüber besteht, welche Gesellschaft aufgebaut und welche Art von Individuen und sozialen Akteuren ausgebildet werden soll. Deshalb ist es entscheidend, dass diese Grundsatzfragen in einer breit angelegten Diskussion angegangen werden, damit die politischen Behörden zu einer Definition des Auftrags der Schule und der Mittel gelangen können, die ihr für die Umsetzung dieses Auftrags zur Verfügung stehen. Im Idealfall sollte dieser Grundstock an Kenntnissen und Kompetenzen eine Kombination von *allgemeinen Denkwerkzeugen* – um die Welt erfassen und sich in ihr situieren zu können – und von *spezifischen Kompetenzen* darstellen, die auf bestimmte Handlungsfelder ausgerichtet sind.

Das zweite Problem betrifft die Gefahr, dass mit der Aufgabe der Bezugnahme auf die Fächer zu Gunsten von grösseren Bereichen jede Idee eines Fortschreitens des Lernprozesses und einer vorgängig festgelegten Abfolge verloren geht. Um eine Aufsplitterung des Gelernten zu vermeiden und den Schülerinnen und Schülern ein kohärentes Vorgehen zu ermöglichen, müssen daher ihre erworbenen Kenntnisse organisiert werden. Eine mögliche Lösung bietet die Entwicklung von Instrumenten, mit denen

¹⁴ E. Morin (1999) legt ein neues Programm für die Schule fest, das fünf grundlegende Aufgaben umfasst:

- Vermittlung einer Bildung, die es ermöglicht, Unterscheidungen vorzunehmen, Dinge in den Zusammenhang zu stellen, das Ganze zu erfassen;
- Vorbereitung der Jugendlichen auf die zunehmende Komplexität der Probleme, die sich der menschlichen Erkenntnis stellen;
- Vorbereitung der Jugendlichen auf den Umgang mit Ungewissheit;
- Erziehung zum gegenseitigen Verständnis;
- Vermittlung der Zugehörigkeit zum eigenen Land, zu Europa; Vermittlung einer auf die ganze Erde bezogenen Bürgerschaft durch den Unterricht über die Menschheit in ihrer Einheit und Vielfalt.

der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler klarer aufgezeigt werden kann (z.B. in Form von Portfolios), und der Ausbau der Gelegenheiten, bei denen die Schülerinnen und Schüler auf gemachte Erfahrungen zurückgreifen können und erworbene Kenntnisse in Beziehung setzen und Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen können.

2.7 Der soziale Raum: Bildung, Erziehung, Integration

Die Schulbildung umfasste stets die beiden Facetten Bildung und Erziehung. Allerdings definierte sich die Schule bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts hauptsächlich über ihre erzieherische Rolle, die auf die Vermittlung einer Bildung ausgerichtet war, die den moralischen und bürgerlichen Werten Rechnung trug. Als unerlässliches Mittel für den sozialen und beruflichen Aufstieg aller erhielt die Bildung in der Folge mehr Gewicht. Das Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung kehrte sich allmählich zu Gunsten der ersteren um, und die ergänzende erzieherische Seite der Schule wurde in gewisser Weise verdeckt. Gegenwärtig werden neue Anforderungen an die Institution Schule gestellt, vor allem im Bereich der Gesundheitserziehung, der Erziehung zur Staatsbürgerschaft und der Umwelterziehung. Diese tragen dazu bei, dass die erzieherische und sozialisierende Funktion der Schule im Vergleich zur jüngeren Vergangenheit wieder mehr Gewicht erhält. Einige vertreten gar die Auffassung, es bestehe die Gefahr, dass der Pol Erziehung den anderen Pol verdecke.

Doch Erziehen und Bilden bzw. Unterrichten sind unauflösbar miteinander verbunden, denn Erziehung ohne Bildung ist nicht vorstellbar, ebenso Bildung ohne Erziehung. Es handelt sich um die beiden Seiten des gleichen Auftrags, der der öffentlichen Schule ganz allgemein und der Lehrperson im Besonderen zukommt.

Die Wahrung dieses doppelten Auftrags der Erziehung und Bildung stellt für die Institution Schule eine ständige Herausforderung dar. Sie sieht sich diesbezüglich mit zwei Schwierigkeiten konfrontiert: Zum einen muss sie versuchen, diese beiden Seiten trotz des Drucks der sozialen Anforderungen zu wahren. Diese ergeben sich aus der Diversifikation der kulturellen Bezugsmodelle und der Auflösung der sozialen Bindung, die insbesondere zu Gewalt und unangemessenem Betragen führt. Konzentriert man sich zur Lösung dieser Probleme auf die einzelne Schule als Lebens- und Sozialisierungsort der Gemeinschaft von Schülerinnen und Schülern, kann dies dazu führen, dass der Bildungsauftrag der Schule in den Hintergrund rückt. Künftig muss daher die notwendige Ergänzung zwischen diesen beiden Aufträgen in Erinnerung gerufen und gestärkt werden. Dabei muss vermieden werden, dass die von J.-Y. Rochex angeprangerte Schule der zwei Geschwindigkeiten entsteht, d.h. eine *sozialisierende Schule* für die Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten und eine Schule, die auf ihren *Bildungsauftrag* konzentriert ist, für die Schülerinnen und Schüler der besser gestellten Schichten. Die Institution Schule muss ständig darauf achten und sich Gedanken darüber machen, dass die gegenseitige Ergänzung dieser beiden Facetten bewahrt bleibt, damit Bildung und Erziehung gemeinsam zur Heranbildung des Individuums von morgen beitragen können (Rochex 2000).

Die zweite Schwierigkeit bezieht sich auf die Beziehungen zwischen der Schule und den anderen Erziehungs- und Sozialisierungsinstanzen (bei denen die Familie im Vordergrund steht). Die Volksschule ist das wichtigste Ausbildungssystem, das die Erziehung der Kinder ausserhalb der Familie gewährleistet. Aufgrund ihrer spezifischen Natur und Bestimmung erscheint sie klar als Instanz, die *ergänzend* zur Familie und nach spezifischen Modalitäten gewisse Dimensionen der Erziehung wahrnehmen kann. Die Spezifität der erzieherischen Wirkung der Schule, die hauptsächlich auf die soziale Erziehung ausgerichtet ist, steht nicht ein für alle Mal fest. Sie deckt vielmehr ein Feld ab, dessen Grenzen verschiebbar sind. In diesem Zusammenhang muss auch anerkannt werden, dass im erzieherischen Bereich Divergenzen zu den Vorstellungen und Werten eines Teils der Eltern bestehen. Dies erfordert, dass im Rahmen einer Partnerschaft Möglichkeiten für den Austausch und die Verhandlung geschaffen werden. Die Schule ist dafür zuständig, zur Entfaltung des Menschen und zur Förderung seiner Würde beizutragen. Sie muss zudem das Verständnis, die Toleranz und die Zusammenarbeit unter den Jugendlichen fördern und sie dabei unterstützen, sich durch die Aneignung der demokratischen Werte zu aktiven, verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln.

Die Schule muss somit den Rahmen und die Ebene ihres erzieherischen Wirkens klar festlegen, das die Erziehung in der Familie und durch die anderen Instanzen ergänzen und nach Möglichkeit weiterführen soll. Sie muss deshalb ihre Stellung innerhalb eines Bildungs- und Sozialisierungsraums neu definieren, der komplexer geworden ist und zugleich stärker aufgesplittet ist. Dies setzt voraus, dass sie ihre spezifischen Eigenschaften nutzt, um ihre Stellung zu überdenken und ihre soziale Legitimation wieder zu finden.

2.8 Der Arbeitsplatz Schule

Die neue Bedeutung, die der einzelnen Schule beigemessen wird, die Infragestellung des Begriffs Klasse und die Veränderungen bei der Gestaltung von Lernprozessen haben erhebliche Auswirkungen auf die Bedingungen, unter denen der Lehrberuf ausgeübt wird, und auf die berufliche Identität der Lehrpersonen. Es zeichnet sich ab, dass die traditionell individualistische Arbeit der Lehrperson zunehmend innerhalb eines Kollektivs, eines Teams von Lehrpersonen ausgeübt werden muss. Dies erfordert eine gegenseitige Abstimmung der pädagogischen und erzieherischen Ziele und der Art und Weise, wie unterrichtet, die Klasse geführt und auf schulische Situationen reagiert wird. Die Lehrperson muss ihr Handeln gegenüber dem anderer Fachleute, die in und ausserhalb der Schule tätig sind, sowie gegenüber den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler und der Öffentlichkeit situieren.

Dieser tief greifende Wandel stellt einen Bruch gegenüber dem traditionellen, überlieferten Modell der Schulform dar. Er kann von der Lehrperson als Bedrohung für ihre Autonomie und als Abwertung der Qualität ihrer Arbeit empfunden werden. Da das Modell 1 Lehrperson : 1 Klasse nicht mehr denkbar – und nicht mehr wünschenswert – ist, muss eine Entwicklung des Lehrberufs im Sinne einer kollektiveren Ausführung der Aufgaben innerhalb eines Teams von Fachleuten gefördert werden. Im Hinblick darauf

müssen die Bedingungen für die Einführung von Teamarbeit geschaffen werden (Ausbildung, Bereitstellung von Instrumenten und Schaffung der entsprechenden zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen, Anerkennung der Arbeit der Lehrperson in diesem neuen Rahmen usw.).

2.9 Folgerungen

Die Schulbildung erlebte in den letzten Jahren einen erheblichen Wandel, der auf eine ganze Reihe von Veränderungen zurückzuführen ist. Diese betreffen sowohl die Ebene der Gesellschaft, die Vorstellungen in Bezug auf das Wissen und seine Vermittlung als auch die sozialen Beziehungen zwischen den Generationen und die Art und Weise, wie Autorität ausgeübt wird. Dadurch wird das Bild von der Rolle der Lehrperson von Grund auf in Frage gestellt. Die neuen methodischen Grundsätze, die in den Schulbüchern vertreten oder während der Ausbildung vermittelt werden, gehen von einer Vorstellung von Unterrichten/Lernen aus, die stärker auf die Organisation und Steuerung von Lernsituationen für die Schülerinnen und Schüler als auf die Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Die neuen sozialen Anforderungen, die im erzieherischen Bereich an die Schule gestellt werden, führen dazu, dass sich das traditionelle Gleichgewicht zwischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben verschiebt. All diese Veränderungen wecken bei vielen Lehrpersonen das Gefühl, *nicht mehr den gleichen Beruf auszuüben*, keine Orientierungspunkte mehr zu haben. Damit besteht die Gefahr, dass diese Lehrpersonen eine passive Haltung einnehmen oder dass sie überholten Modellen verhaftet bleiben.

Die zunehmende Komplexität und Quantität der zu vermittelnden Kenntnisse sowie die immer breiteren Kompetenzen, die von den Lehrpersonen (auf didaktischer, sozialer oder zwischenmenschlicher Ebene) erwartet werden, stellen das Bild des polyvalenten Allrounders in Frage. Daher sollte eine Teilspezialisierung stattfinden, womöglich bereits in der Grundausbildung der Lehrpersonen (nach dem Modell der Fächergruppenlehrkraft, vgl. EDK 1997).

Die eingetretenen Veränderungen auf der Ebene der Schulbildung lassen es fraglich erscheinen, ob allen Schülerinnen und Schülern eine qualitativ hoch stehende Ausbildung vermittelt werden kann. Gleichzeitig stellen sie das Bild der Lehrperson und ihre berufliche Identität von Grund auf in Frage.

Damit das Ziel einer auf die Qualität ausgerichteten öffentlichen Schule mit einem klaren pädagogischen Profil (Szenario B) erreicht werden kann, müssen die folgenden Voraussetzungen erfüllt sein:

⇒ *Öffnung der Schule gegenüber ihrer Umgebung bei gleichzeitiger Bekräftigung ihrer spezifischen Aufgabe und der entsprechenden Ziele*

In den letzten Jahren werden zunehmende Anforderungen an die Schule gestellt, und sowohl auf der Ebene der schulischen Inhalte (Kompetenzen usw.) als auch auf der Ebene der Modalitäten für die Vermittlung und Aneignung dieser Inhalte sind zahlreiche Veränderungen eingetreten. Dies hat möglicherweise dazu geführt, dass der

eigentliche Auftrag der öffentlichen Schule nicht mehr ganz klar ist. Daher erscheint es unabdingbar, dass dieser Auftrag durch die Schulbehörden neu definiert wird und dass der Rahmen, in dem er ausgeführt werden soll, genau festgelegt wird. Die CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) erarbeitet gegenwärtig einen Rahmenlehrplan für die Westschweiz; im November 1999 hat sie bereits ein Dokument veröffentlicht, in dem der erzieherische Auftrag der Schule festgelegt ist.

Dabei geht es vor allem darum, den spezifischen Charakter der Schule als autonomen Ort zu klären und zu nutzen, der den Erfordernissen der Unmittelbarkeit entzogen ist und der nicht direkt utilitaristische Ziele im Hinblick auf die Erarbeitung von komplexem Wissen und von Instrumenten für das Verständnis der Welt verfolgt. Dies setzt voraus, dass die Rolle der Schule von der Rolle der anderen formellen und informellen Ausbildungsorte unterschieden und klar herausgearbeitet wird.

⇒ *Entwicklung der Arbeit der Lehrperson in Richtung Teamarbeit mit Aufteilung der pädagogischen Verantwortung innerhalb einer Schule*

Die Vorstellung einer allwissenden Lehrperson, deren Autorität auf der Beherrschung von gesellschaftlich anerkanntem Wissen und auf einem weitgehend anerkannten Auftrag beruht, entspricht nicht mehr den Bedingungen, unter denen der Lehrberuf gegenwärtig ausgeübt wird. Dies ruft nach einer Anpassung des Lehrberufs in Richtung einer Tätigkeit, die innerhalb eines pädagogischen Teams und im Rahmen von Beziehungen ausgeübt wird, die mit externen Partnern unterhalten werden. Diese Entwicklung setzt voraus, dass die besonderen Merkmale der Arbeit der Lehrperson im Vergleich zur Arbeit der anderen Fachleute, die in und ausserhalb der Schule tätig sind, neu festgelegt werden.

⇒ *Nutzung der Dimension Lebens- und Arbeitsort der einzelnen Schule unter gleichzeitiger Berücksichtigung des breiteren Bildungsauftrags der Institution Schule*

Als Lebens- und Arbeitsort einer Gemeinschaft von Jugendlichen und Erwachsenen muss die Schule in erster Linie ein *Bildungsraum*, ein *Labor* bleiben, in dem die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, an die Grenzen ihres Wissens und ihrer Verständnismodelle zu gehen, um neue Möglichkeiten zu entwickeln, sich mit der Welt und den Beziehungen auseinander zu setzen, die sie zu ihr unterhalten.

⇒ *Bewahrung der kollektiven Dimension des Lernens*

Gegenwärtig besteht die Tendenz, die Lernprozesse zu individualisieren und die Klasse auf eine Ansammlung von Individuen zu reduzieren, die Einzelbeziehungen zu den Bildungsressourcen aufbauen oder vorübergehend Gruppierungen im Zusammenhang mit punktuellen Zielen bilden. Daher erscheint es wichtig, an die Bedeutung der kollektiven Dimension des Lernens zu erinnern. Die Klasse darf nicht nur auf ihre zwischenmenschlichen und sozialen Aspekte (das «Zusammenleben») reduziert werden. Als Ort der intellektuellen Konfrontation, der Überprüfung von Modellen und des Austauschs von Informationen und Kenntnissen bietet sie einen idealen Raum für Lernprozesse und für die Erarbeitung von Wissen.

3 Schule und Lehrberuf vor pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen

Dieses Kapitel verfolgt die jüngsten Entwicklungen im Innern der Schule. In sieben Abschnitten, die nicht immer trennscharf auseinanderzuhalten sind, wird der Lernraum Schule durchschritten und danach befragt, wie das Vorgefundene sich auf die künftige Berufspraxis der Lehrperson auswirkt. Wie sehr muss diese ihre Praxis und damit das Bild ihrer Praxis ändern, um den begründeten pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein? Zur besseren Lesbarkeit leitet jeweils eine knappe Zusammenfassung in die Unterkapitel ein.

3.1 Die Organisation Schule

«Wir und unsere Schule» statt «Ich und meine Klasse» – unter dieser Formel firmiert seit einigen Jahren ein schulischer Organisationsentwicklungsprozess, der letztlich die pädagogische Stärkung der lokalen Einzelschule zum Ziel hat. Dieser steht künftig eine Schulleitung vor. Da die Schule jedoch weiterhin «kollegial» und kooperativ geführt werden soll, ist jede Lehrperson aufgerufen, auch auf gesamtschulischer Ebene mitzudenken und mitzuwirken. Die gemeinsam gestaltete Schule, die als Organisation zum Modell kollektiver Lernprozesse wird wie die Lehrperson zum Lernmodell individueller Weiterentwicklung, fordert die Lehrpersonen auf einer Ebene heraus, die sie traditionell vernachlässigen konnten. Es ist indes schwer vorstellbar, wie die Schule zukunftsfähig werden will, wenn das Kollegium nicht von sich aus die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule – pädagogisch begründet und verantwortet – in die Hand nimmt. Damit diese Entwicklung als Chance verstanden und zum Erfolg geführt werden kann, müssen pädagogische Organisationsaufgaben von ihrer Zweitrangigkeit befreit, zum festen Bestandteil des Berufsauftrags erklärt und entsprechend honoriert werden.

Schule ist organisatorisch Teil der kantonalen und kommunalen Verwaltung. Ihren eigenen Beitrag zur Steuerung im administrativ-politischen System leistet sie auf Gemeindeschulebene in Form von Rektoraten, auf Einzelschulebene in Form von Schulhausvorständen – beide traditionell mehr an Verwaltungsaufgaben orientiert als an pädagogischer Führung. Pädagogisch wird die Schule traditionell erst auf Einzelpersonen- bzw. Klassenebene lebendig und erscheint als Organisation entsprechend fragmentiert. Viel Steuerungshoheit und Verantwortung liegt zentral bei den kantonalen und kommunalen Schulbehörden.

*Was finden wir traditionell vor?
(Kapitel 2)*

Die Einzelschule erscheint weder pädagogisch noch rechtlich (sie ist keine juristische Persönlichkeit) noch im Bewusstsein vieler Beteiligter als eine selbstständige, eigenverantwortliche Gestaltungseinheit.

Die relative Unselbstständigkeit bzw. gewichtige externe Steuerung der Einzelschule als Organisation wird von den Lehrpersonen ambivalent wahrgenommen: Einerseits fühlen sie sich von Aufgaben jenseits ihres Kerngeschäfts entlastet, andererseits sehen sie sich fallweise in ihrem Aktionsradius eingeschränkt. Die geringe Ausbildung von Organisationsstrukturen auf Einzelschulebene und

die kaum spürbare pädagogische Führung sorgen indes traditionell für eine grosse Autonomie der Lehrperson in ihrer Unterrichtstätigkeit. Trotz der beträchtlichen Freiräume ihrer Mitglieder tritt die Einzelschule wenig eigenständig in Erscheinung. Das hat sie mit anderen Institutionen des Typs «Expertenorganisation» gemeinsam, die sich über die fachliche, nicht über die organisatorische Dimension ihres Berufs definieren (vgl. Exkurs 2).

Was verändert sich gegenwärtig?

Seit den 90er-Jahren werden Erkenntnisse aus der Schulforschung – z.B. dass Schulqualität sich dort günstig entwickelt, wo Einzelschulen ihre Freiräume selbstverantwortlich und im Team nutzen und gestalten – praktisch ernst genommen. Entsprechend werden die notwendigen Instrumente der Nutzung und Gestaltung bestehender und neu hinzugekommener Autonomieräume erarbeitet und eingesetzt: Entwicklung von Schulleitungen, Schulteams, Organisationsstatuten, Schulleitbildern und -programmen usw.

Die Bedeutung der Schulkultur wird anerkannt, zu der neben der selten explizit gemachten Lern- und Erziehungskultur auch die nun stärker ins Blickfeld gerückte Organisationskultur gehört (Holtappels 1995, S. 7–36, Steffens 1995, S. 37ff.). Damit wird der «Geist» einer Schule, das Ethos ihres Kollegiums, ihre Arbeits- und Zusammenarbeitskultur bezeichnet, die sich mehr stimmungsmässig und klimatisch als über harte Fakten erschliessen. Was gegenwärtig an den Schulen thematisiert und bearbeitet wird, ist eine eher oberflächliche, deswegen aber nicht minder wichtige Dimension der Organisationskultur, über die versucht wird, an die Stelle verlorener Sicherheiten gemeinsam neue zu setzen (Schönig 2002).

Zu den Strategien einer Stärkung der (teil-)autonomen Schule vor Ort gehört konsequenterweise auch die Neugestaltung des traditionellen Schulinspektorats, deren Aufgaben künftig tendenziell von Schulbehörden und Schulleitung (Controlling) wahrgenommen werden. Ergänzend dazu werden – vor allem zwecks Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz der Einzelschule – Verfahren schulexterner und -interner Evaluation erprobt und eingerichtet.

Die Arbeit an den Rahmenbedingungen für teilautonome Schulen (Bildungsgesetzrevisionen, Schulreformen usw.) ist ebenso im Gange wie die Aufbauarbeit an den Schulen selber, wo Führungs-, Qualitäts- und Teamentwicklungsprojekte die geleitete, pädagogisch profilierte und gemeinsam verantwortete Schule weiter konturieren. Der Entwicklungsstand der Schulen in der Schweiz ist diesbezüglich allerdings äusserst heterogen.

Was ist künftig gefordert? (Szenario B)

- Die Schule bzw. das Schulhaus ist als eine eigenständige Organisation zu denken und entsprechend auszustatten. Um ihre Kernexpertise im Bereich des Lernens innerhalb der Gesellschaft zu erhalten bzw. zurückzugewinnen, ist es notwendig, dass die Schule eine *lernende Organisation* wird – als Modell und Voraussetzung für eine lernende Gesellschaft (Fullan 1999, vgl. Exkurs 1). Die Entwicklung, ja Transformation der Organisation Schule (Sattelberger 1991, S. 14) ist unabdingbar, wenn die Profession der Lehrpersonen in der zunehmend organisationsförmig verfassten Öffentlichkeit (vgl. Exkurs 2) den

gesellschaftlichen Wandel aktiv mitgestalten will. Diese Veränderungen setzen bei den Schulbeteiligten, namentlich bei Schulleitungen und Lehrpersonen, eine proaktive Haltung, Kreativität, Führungs-, Kooperations- und Veränderungskompetenzen sowie zeitliche Ressourcen voraus.

- Der Weg von der «fragmentierten Schule», die mit ihrer losen Koppelung von Klassen und der wenig ausgebildeten pädagogischen Führung die heutige «Normalschule» repräsentiert, bis zur lernenden Organisation bzw. «*Problemlöseschule*»¹⁵ ist ein weiter Weg. Auch wenn es sich bei dieser sich-selbst-erneuernden Schule um ein Entwicklungsideal handelt, das tatsächlich selten erreicht wird, gibt es für die Schule praktisch keine vergleichbar taugliche Zielalternative.
- Weil das schulische Lernen per definitionem ein prekärer Prozess ist, muss *Schule als ein besonderer Lern- und Lebensort* vorgestellt und realisiert werden – namentlich vor den Anfechtungen der Alltags- und der Arbeitswelt angemessen geschützt. Dies bedeutet nicht, dass sich die Schule abschottet, vielmehr muss sie die notwendigen Verbindungen zu ihrem Umfeld aus der pädagogischen Eigenlogik heraus entwickeln und pflegen. Dazu benötigt sie einen zumindest mittelfristigen *politischen Rahmenauftrag und die dazugehörige «Rückendeckung» durch die Öffentlichkeit*, worauf sie bisher nur teilweise zählen kann.
- Die *Autonomie der Einzelschulen ist weiter zu stärken* – in inhaltlicher, organisatorischer, personeller und teilweise auch finanzieller Hinsicht (Globalbudget). Das verändert nicht nur die Ansprüche an das Handeln und Verhalten von Schulleitungen und Lehrpersonen, sondern auch an die Akteure von Bildungspolitik und -verwaltung auf kantonaler und kommunaler Ebene. Diese müssen bereit sein, nicht nur Macht und Einfluss zu delegieren, sondern auch die – vorab personellen und finanziellen – Mittel, damit andere diese wahrnehmen können.
- Nun werden im Gefolge dieser Veränderungen «die herkömmlichen Orte und Spielregeln des Aushandelns von Schule (Lehrpläne, Fächerstudentenafeln, schulorganisatorische Rahmenbedingungen usw.)... zu einem grossen Teil obsolet»: «Es ist nicht mehr klar, wo welches Schulthema so verhandelt und entschieden werden soll, dass diese Abläufe gleichzeitig mindestens den Ansprüchen
 - Wahrung demokratischer Grundregeln,
 - Respektierung von professioneller Expertise,
 - hohe Innovationsfähigkeit und
 - Einfachheit/Nachvollziehbarkeit

¹⁵ Eine Schule, die weitgehend fähig ist, sich selbst zu organisieren, und über Strukturen und Verfahren verfügt, «um den Veränderungsprozess zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Sie besitzt Personal mit einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den erforderlichen Entwicklungsprozess zu bewältigen, und sie hat Normen und Werte, die diese Bemühungen untermauern» (Dalin et al. 1996, S. 37 u. 238ff.).

gerecht werden. Eine vertiefte Analyse müsste zeigen, wie künftig das Zusammenspiel von Parlamenten, Regierungen, Unterrichtsministerien, Schulaufsicht, lokalen Schulträgern, Schulleitungen und Lehrerschaft vernünftig zu regeln wäre, wobei mit Sicherheit *neue Instrumente des Aushandelns und der Verantwortungsteilung* (...) zur Anwendung kommen müssten» (Strittmatter 2000, S. 74f.).

- In der Aus- und Weiterbildung werden die Lehrpersonen in erster Linie *auf ihre Arbeit im Klassenraum, nicht aber auf die Schule vorbereitet* (u.a. Fullan 1999, S. 174). Das scheint sich mit den neuen Pädagogischen Hochschulen zu ändern.

**Was bedeutet
das für
Berufs-
praxis und
Berufsbild der
Lehrperson?**

- Der Lehrberuf wird ein beispielhafter *Beruf des Lernens*, von Lehrpersonen wird erwartet, dass sie sowohl bereit als auch fähig sind, ständig dazulernen. Das unterscheidet sie zunächst nicht von anderen Berufsleuten, für die lebenslanges Lernen auch eine alltägliche Forderung darstellt und die häufig noch weniger wissen als die Lehrpersonen, wie die weitere Zukunft ihres Berufs aussieht. Was sie unterscheidet ist der Anspruch an den Lehrberuf, das Lernen lernen zu vermitteln, also junge Menschen auf die lernende Gesellschaft in lernenden Organisationen vorzubereiten. Die Organisation Schule und ihre professionellen Gestalterinnen und Gestalter können gewissermassen gar nicht anders, als in dieser Hinsicht zum *Modellfall* zu werden.
- Die Schule bleibt damit aber auch ein – modellhafter – *Streitfall*, ein Ort richtungweisender Auseinandersetzungen, was Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen betrifft. Lehrpersonen, ihr Tun und Lassen, bleiben weiterhin umstritten, aber ihr Standpunkt ist nicht mehr individuell und tendenziell zufällig, sondern *institutionell (politisch und organisatorisch) und professionell gestützt*. Das setzt voraus, dass sie in der Aus- und Weiterbildung, aber auch an ihrem Arbeitsort *Bildungspolitik und Bildungspraxis regelmässig reflektieren*.
- Künftig wählen Lehrpersonen ihren Arbeitsort noch stärker entlang dem pädagogisch-organisatorischen Profil der Schule: Der *Grundkonsens über zentrale Fragen der Berufsausübung und die kollegiale Unterstützung werden damit wahrscheinlicher*, ebenso die Identifikation mit «ihrer» Schule und mit der Schule als ganzer (anstelle der heute periodisch wechselnden Identifikationen mit «guten» oder «weniger guten» Klassen).
- Der Lehrberuf bleibt in zeitlicher Hinsicht ein vorwiegend als Einzelperson ausgeübter Beruf. Künftig wird er sich in fachlicher, psychischer und sozialer Hinsicht verstärkt an einer *Unterstützung im Team* orientieren. Der Anteil der Teamarbeit kann indes je nach pädagogischem Konzept der Schule stark variieren.

Exkurs 2

Organisation ist ein Schlüsselbegriff – auch für die Qualität der Schule und die Professionalität des Lehrberufs

Ohne Organisationen ist heute weder das berufliche noch das private Leben vorstellbar. Was nicht von Organisationen bearbeitet wird, wird in der Gesellschaft, zumindest im öffentlichen Raum, kaum wahrgenommen. Oder positiv gewendet: Die Fähigkeit der Gesellschaft, anstehende Probleme zu bewältigen, ist in einem hohen Masse auf leistungsfähige Organisationen angewiesen. Der gesellschaftliche Wandel wird in Organisationen am wirkungsvollsten aufgefangen und bearbeitet, nicht (mehr) in Familien, losen Gruppen oder gar von Einzelpersonen. Daher lässt sich behaupten, dass *Gesellschaftsreform heute als Organisationsreform zu denken* ist, als Reform gesellschaftlich relevanter Organisationen mit dem Ziel, ihre Kapazitäten zur eigenen Weiterentwicklung – Stichwort: Selbstorganisation – zu erhalten und zu steigern. Dass die teilweise radikalen Eingriffe in bestehende Organisationen für die heutige Zeit geradezu charakteristisch sind, kann aus dieser Optik nicht erstaunen. Auch dass die Menschen darauf weder mental noch emotional noch sozial angemessen vorbereitet sind, ist aus historischer Sicht schnell nachvollziehbar – jahrtausendlang waren sie gewohnt, Probleme in kleineren Gruppen zu lösen. Die Organisation ist jedenfalls als der gesellschaftliche Ort wahrzunehmen, wo das Herkömmliche und das Neue, die gesellschaftlichen Herausforderungen und die persönlichen Bedürfnisse prominent aufeinander prallen und wo deren Widerstreit – sozusagen stellvertretend für die Gesellschaft und die einzelnen Personen – bewältigbar (was noch nicht heisst: bewältigt) werden kann. Dies bedeutet natürlich auch, dass Führungsleute in Organisationen stark gefordert sind, einerseits die für sie relevanten Umwelтанforderungen zu erkennen und diese andererseits so auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der eigenen Organisation abzustimmen, dass deren Zukunftsfähigkeit gesichert ist.

Was ist für die Schule als Organisation charakteristisch?

Schulen sind sog. «professionelle Organisationen» oder «Expertenorganisationen». Mitarbeitende in solchen Organisationen

- verfügen über eine *hohe Autonomie*, die als Voraussetzung für die Weiterentwicklung ihrer professionellen Fähigkeiten gilt. Die Organisation schafft Arbeitsbedingungen, die dies respektieren.
- erzeugen *komplexe Dienstleistungen*, häufig in direktem Kontakt mit der davon begünstigten Person(en)gruppe), so dass die Qualität dieser Beziehung die Qualität der Leistung beeinflusst. Die Ergebnisse sind entsprechend schwer messbar bzw. quantifizierbar und schlecht standardisierbar.
- kontrollieren daher die Qualität ihrer Arbeitsleistung meist selber, was problematisch ist. Da sich Fremdkontrolle gerade hinsichtlich der Kernprozesse als schwierig erweist (vgl. oben), aber von den Mitarbeitenden der Expertenorganisation auch ungern akzeptiert wird, ist für die Qualitätssicherung ein *hoher Anteil professioneller Selbstkontrolle* gesetzt.

- identifizieren sich weniger mit der Organisation als mit ihrer Profession, so dass sie sich mehr für das Gelingen ihrer eigenen Arbeit interessieren als für die übergeordneten Gesamtziele – mit der Wirkung, dass Innovationen auf fachlicher Ebene gut, auf organisatorischer Ebene schlecht aufgenommen werden, *fachliche Leistung viel, organisatorische Leistung wenig* gilt. Dieser Widerspruch zwischen dem Fachsystem der Profession und dem sozialen System der Organisation macht die Expertenorganisation träge bzw. ihre organisationale Weiterentwicklung schwierig.
- konzentrieren sich auf ihre Facharbeit und kümmern sich nur ungern um die Gestaltung der notwendigen organisatorischen Bedingungen für die Erfüllung ihrer Aufgaben, so dass *Leitungsaufgaben eher nebenbei*, kollegial und meist ohne spezielle Ausbildung ausgeübt werden. Wird die institutionelle Autonomie, die deutlich kleiner ist als die individuelle, ausgedehnt (was gegenwärtig im Gange ist), zeigt sich häufig, dass die Fähigkeiten sie zu nutzen erst noch ausgebildet werden müssen.
- unterscheiden sich danach, ob sie als *«Expertinnen und Experten» am Kernprozess direkt beteiligt* sind (in der Schule: Unterricht) oder *«bloss» leitende oder administrative Aufgaben* erfüllen, wobei diese sich eher als Teil der hierarchisch strukturierten Verwaltung, jene als Teil des Kollegiums fühlen (das Kollegium übersieht in seiner organisationalen Ignoranz dabei gerne, wie stark sozial hierarchisiert es tatsächlich häufig ist).

Wo besteht für die Schule als Organisation Entwicklungsbedarf?

Entlang dieser Eigenschaften ergeben sich die folgenden Schwerpunkte für die Weiterentwicklung der Expertenorganisation Schule:

- *Widerspruch zwischen Profession und Organisation bearbeiten*
Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Arbeit verstärkt auf ihre eigene Schuleinheit beziehen und deren Entwicklung im Auge behalten. Dazu ist es nötig, dass sie positiv erfahren, wie und wie stark die Entwicklung der Organisation die Qualität ihrer Arbeit beeinflusst.
- *Autonome Einheiten stärken, Gesamtorganisation entwickeln*
Diese Forderung ist scheinbar paradox: Es gilt, die Lehrpersonen in ihrer Autonomie und Leistungsfähigkeit zu stärken und gleichzeitig die Integration und die Entwicklung der Gesamtorganisation voranzubringen.
- *Schulqualität sichern und optimieren*
Um die Prozesse rund ums Kerngeschäft «Unterricht» zu optimieren, ist die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen sowie zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Fachleuten der schulischen Unterstützungsdienste unabdingbar.
- *Kapazitäten für die Selbststeuerung erhöhen*
Die Ressourcen, die heute für die Steuerung und Selbstorganisation der Einzelschule zur Verfügung stehen, sind zu gering. Gegenwärtig steht eine wesentliche Veränderung der Identität und Kultur der Schule an, die einerseits Ressourcen bindet, andererseits die Zusammenarbeit mit dem Verwaltungskontext nötig macht. Die

Schulleitung ist in ihrer Fähigkeit, das Schulmanagement zu meistern, zu stärken, was bei grösseren Schulen zu spezialisierten Funktionen für Leitungspersonen führt.

- *«Kunden»bedürfnisse stärker beachten*
Namentlich Schülerinnen und Schüler und Eltern sind – bei aller Vorsicht im Umgang mit diesem Begriff – vermehrt als «Kundinnen und Kunden» wahrzunehmen und ihre Erwartungen ernstzunehmen.

nach Grossmann et al. (1997), S. 24–36, sowie Glasl (1994), S. 132ff.

3.2 Die Klasse bzw. Klassengemeinschaft

Auch wenn die Klasse aufgrund ihrer gestiegenen Heterogenität künftig vermehrt in Lerngruppen aufgeteilt wird, so bleibt doch die Klassengemeinschaft als eine soziale Heimat der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung. Die Klassenlehrperson gewinnt sogar an Gewicht: Wünschbar ist, dass sie ihre Aufgabe zu zweit in zwei Klassen versehen kann und dafür genügend Zeit zur Verfügung hat. Diese Aufgabe beinhaltet namentlich auch die aktive Zusammenarbeit mit Eltern und schulischen Diensten. Das kann dazu führen, dass solche Lehrpersonen – im Vergleich etwa zu Fach- und Teilzeitlehrpersonen – einen Status erreichen, der die Bezeichnung Stamm-Lehrperson oder «Master-Teacher» rechtfertigt: Dies würde in der bislang unter Gleichheitsdruck gehaltenen Lehrerschaft eine Differenzierung befördern, die tatsächliche Leistungsdifferenzen nicht zudeckte, sondern honorierte.

Seit es Schulbildung gibt, findet sie in einem Klassenraum statt, in dem eine Lehrperson einer konstant bleibenden Gruppe von Schülerinnen und Schüler unter Beizug von didaktischen Unterrichtsmitteln einen Wissensgegenstand vermittelt. Die Klasse ist traditionell der wichtigste Ort in der Schule: hier wird gelehrt und gelernt und es findet Sozialisierung statt. In der Regel wird die Klasse als Klassengemeinschaft aufgefasst, die überhaupt erst gebildet, dann gepflegt sein will und daher der Führung und Betreuung durch eine Klassenlehrperson bedarf (mit den bekannten Unterschieden zwischen Primarstufe, Sekundarstufen I und II). Die Klassenräume sind mehr oder weniger flexibel möbliert, mit Lehrerpult und Schülertischen, sowie mit allerlei Unterrichtsmaterialien und -ergebnissen ausgestattet. Die Regelklassen bestehen aus 15–30 Schülerinnen und Schüler, die durchschnittliche Klassengrösse an Schweizer Volksschulen ist in den letzten Jahrzehnten stetig zurückgegangen und beträgt heute rund 20.

Was finden wir traditionell vor? (Kapitel 2)

Der Grundsatz «1 Lehrperson : 1 konstante Klasse» wird gegenwärtig in zwei Richtungen aufgeweicht: Einerseits kommt vermehrt Bewegung in die Klasse (wechselnde Zusammensetzung aufgrund z.B. integrativer Modelle; Niveauunterricht; temporäre Klassenaufteilung bzw. Alternieren; PC als alternativer Lernort im Klassenraum, Freiarbeit der Schülerinnen und Schüler u.a.), andererseits ist eine oder mehrere weitere Lehrperson(en) am Unterricht beteiligt (z.B. Tandemunterricht zusammen mit Deutschlehrperson für Fremdsprache,

Was verändert sich gegenwärtig?

Klassenhilfe in grossen Klassen, Teamteaching, Fachperson der schulischen Dienste u.a.).

Als Folge ihrer fachlichen Profilierung und der entsprechenden Nutzung dieser Kompetenzen in der ganzen Schule unterrichten zunehmend mehr (Klassen-) Lehrpersonen auch auf der Primarstufe nicht mehr nur in «ihrer» Klasse. Der allmähliche, aus berufspolitischen wie pädagogischen Gründen richtige Abschied von der Allrounder-Lehrperson hat eine Kehrseite: Er führt zu einer grösseren Anzahl Lehrpersonen pro Klasse schon auf der Primarstufe, so dass in der zunehmend arbeitsteilig und teilzeitig arbeitenden Lehrerschaft die pädagogische Kontinuität bzw. die Instanz einer Ansprech- bzw. Vertrauensperson für die Klasse auf dem Spiele steht. Den Risiken dieser möglichen Entwicklung, die im Fachlehrersystem der Sekundarstufen I und II immer schon – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – virulent war und künftig nun auch auf der Primarstufe verstärkt wahrnehmbar wird, ist mit Vehemenz vorzubeugen (vgl. unten).

Doch nicht nur auf der Seite der Lehrpersonen wird die Klasse bunter und vielgestaltiger, auch die Schülerinnen und Schüler bilden eine weitaus heterogenere Gruppe als noch vor zwei Jahrzehnten. Wenn mit der Basisstufe das Schuleintrittsalter weiter flexibilisiert und die «heilige Kuh» der Jahrgangsklasse vermehrt zu Experimentierzwecken angetastet wird (das Modell der Mehrklassenabteilung erscheint heute auch da als erstrebenswert, wo es nicht aus der Not der kleinen Schülerzahl erwächst), dürfte die Klasse noch einmal stärker an Farbe gewinnen – mit allen spannenden und spannungsreichen Folgen.

**Was ist künftig gefordert?
(Szenario B)**

- Die Klasse muss *der wichtigste Ort des Lehrens und Lernens in der Schule* bleiben. Die Klassengemeinschaft, auch wenn sie sich immer wieder in unterschiedliche Lerngruppen (vgl. Kap. 3.3) aufteilt, ist zur «Beheimatung» der Schülerinnen und Schüler mit Nachdruck zu fördern und zu pflegen. Zu diesem Zweck bleibt das Amt der Klassenlehrperson(en), die für die Klassenführung zuständig ist, sehr wichtig.
- Die *Funktion der Klassenlehrperson* kann noch gestärkt werden, und zwar durch zwei Massnahmen: Einerseits sollten Klassen durch jeweils zwei Klassenlehrpersonen geführt werden, andererseits sollten Klassenlehrpersonen aufgrund ihrer pädagogischen Bedeutung einen besonderen Status in der Schule erlangen, der mit «Master-Teacher» zu umschreiben wäre.
- *Zwei Klassenlehrpersonen pro Klasse*: Die Führung einer Klasse wird idealerweise von zwei Lehrpersonen wahrgenommen, die dieses Amt in zwei Klassen ausüben. Diese Lösung ist für alle Beteiligten vorteilhaft: Die Lehrpersonen sind in ständigem Austausch untereinander und in schwierigen Situationen (auch im Zusammenhang mit der Elternkommunikation) nicht allein; die Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) können in schwierigen Situationen auf zwei Ansprechpartner zurückgreifen – selbstverständlich in jeweils sorgfältig vereinbarten Verfahren. Diese Lösung lässt sich zudem annähernd kostenneutral realisieren.
- *Stamm-Lehrperson bzw. «Master-Teacher»*: Mit Vorteil sind jene Lehrpersonen mit dem Amt der Klassenlehrperson betraut, die mit einem grossen

Pensum unterrichten. Sie sind für die Klassenführung sowie die Bildung und Betreuung von Klassengemeinschaften zuständig. Gleichzeitig sind sie Garanten der pädagogischen Kontinuität an einer Schule und übernehmen häufig auch Verantwortung für gesamtschulische Belange (namentlich im Bereich der Unterrichts- und Organisationsentwicklung). Für die Leistungen, die sie – im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen mit kleineren Pensen oder ohne Klassenverantwortung – zusätzlich erbringen, sind sie zeitlich entlastet.

- Die Arbeit in *Lerngruppen* wird gefördert, sie ist eine Antwort nicht zuletzt auf die gesteigerte soziale, altersmässige und kulturelle Heterogenität der Klasse – so werden Lerngruppen bzw. Klassenteile in Bezug auf Leistungsfähigkeit und Interessen (Niveaueurse) homogener, was die Motivationslage aller Beteiligten verbessert. Ob diese gestärkte, aber auch flexibilisierte Funktion der Klasse – soziale «Heimat» der Schülerinnen und Schüler, Ausgangspunkt von Lerngruppen, stärkere Integration von sehr verschiedenen Schülerprofilen (auch von lernbehinderten, förderabhängigen und schwierigen Kindern), evtl. jahrgangsübergreifende Organisation – ohne Reduktion grosser Klassenbestände gut realisierbar ist, ist fraglich.
- Die *infrastrukturellen Voraussetzungen* für ein effektives Kleingruppenlernen sind vielerorts nicht günstig. Wenn Schule und Klassenzimmer als Räume der Sinneserfahrung, des Wohlbefindens und als gemeinsamer Arbeits- und Lebensort von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler dienen sollen, sind andere und mehr Räume pro Klasse vonnöten (vgl. Kap. 3.7).
- Das bedeutet: Es gibt auf Klassenebene und ohnehin auf Schulebene immer mehr Fragestellungen und Herausforderungen, die durch das individuelle Handeln der Lehrperson nicht mehr beantwortet werden können: *Teamarbeit* bzw. Kooperation im Tandem mit Blick auf zwei Klassen, im Team mit Blick auf die jeweilige Stufe und das Schulhaus nimmt mehr Zeit und Energien in Anspruch.
- Mit dem sog. «Master-Teacher» erfährt ein Teil der Lehrerschaft eine *statusmässige Aufwertung*, die auf ein Mehr an pädagogischem Engagement antwortet: Die *Zweiteilung der Lehrerschaft* in solche, die für eine Klasse zuständig sind und solche, die dies nicht sind, wird akzentuiert, mithin eine Unterscheidung in den gleichheitsorientierten Berufsstand eingeführt, die auf einer tatsächlichen Leistungsdifferenz gründet. *Was bedeutet das für Berufspraxis und Berufsbild der Lehrperson?*
- Der Lehrberuf ist nicht (mehr) ein einsamer Beruf, ein Beruf für Einzelkämpfer, sondern wird *im Team* geleistet auch da, wo es um die «eigene» Klasse, aber auch dort, wo es um die ganze Schule geht (vgl. Kap. 3.3).

3.3 Die Unterrichtspraxis: Lehren und Lernen

Der durch Ergebnisse der Lernforschung begründete Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung zum selbstgesteuerten Lernen stellt die traditionelle Instruktionsschule radikal in Frage. Lernarrangements, die darauf optimal antworten, vermag

eine Lehrperson allein nicht mehr zu gestalten. Projekte, die den Schülerinnen und Schülern die eigenständige Recherche relevanter Themen ermöglichen, werden immer grösseren Raum einnehmen müssen. Die Lehrpersonen erarbeiten dafür Lernmandate und begleiten die Lernprozesse – sie sind als didaktisch und thematisch profilierte Fachleute ebenso gefordert wie als Fachleute für das Lernen. Je projekthafter sie ihr pädagogisches Kerngeschäft betreiben, desto stärker sind sie auf die Unterstützung ihrer Kolleginnen und Kollegen angewiesen. Nicht bloss die neue Organisationskultur, vielmehr die neue Lernkultur macht Teamarbeit unerlässlich.

Was finden wir heute vor? (Kapitel 2) Entsprechend den grossen Freiheiten, die Lehrpersonen bei der formalen Gestaltung und inhaltlichen Akzentuierung des Unterrichts geniessen, ist die Unterrichtspraxis an den Schweizer Schulen in hohem Masse individuell geprägt. Die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten erfolgt dabei – je höher die Schulstufe, desto ausgeprägter – in Lernprozessen, die mehr oder weniger stark lehrergesteuert sind. Zwar ist der Methodenpluralismus unter den Lehrpersonen unbestritten, aber schwer widerlegbar ist auch das Bild einer Schule, «in welcher der fragend-entwickelnde Ganzklassenunterricht immer noch das dominierende Lehrmuster darstellt und in der Schüler nicht selten zu angepassten Antwortgebern statt zu eigenständigen Problemlösern herangebildet werden» (Reusser 1999, S. 12). Lehrpersonen wenden dagegen ein, «dass die Rahmenbedingungen für erweiterte Lehr- und Lernformen nicht optimal seien. So seien etwa die Schulhäuser baulich nicht für neue Unterrichtsformen eingerichtet, das Verständnis der Behörden fehle oft und die Lehrmittel seien noch zu wenig auf selbständiges Lernen ausgerichtet» (Criblez 1996, S. 147). Die Lehrperson als eine Expertin für die Organisation des Unterrichts hat heute deutliche Konturen, als eine «Expertin für das Lernen» besitzt sie Profil erst in Form einer prägnanten Leitvorstellung (LCH 1999, These 3).

Was verändert sich gegenwärtig? Die heutige Unterrichtspraxis steht im Zeichen der Dynamik weg vom direktiven Ganzklassenunterricht zum schülergesteuerten Lernen, entlang den wachsenden individuellen Bedürfnissen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, eine Suchbewegung, die eine Mischung aus ideologischen Motiven (gegen den Frontalunterricht), schulpraktischer Neugier (wiederbelebte Reformpädagogik) und wissenschaftlich bestätigter Skepsis (fehlende Wirkungsforschung) darstellt. Reusser (1999, S. 13) siedelt die unterrichtliche Bildungsarbeit, die «neue Lehr-Lernkultur», im Mittelfeld der nachfolgenden Polaritäten an und empfiehlt, die Tabelle statt im Sinne eines romantischen «von ... zu» realistisch im Sinne von «nicht nur... sondern auch» zu lesen:

fachliches Lernen, Wissensvermittlung lernen	Lernen lernen, geistige Kräftebildung
direkte Instruktion, nachvollziehendes Lernen	Eigenerfahrung, entdeckendes Lernen
Sololernen, Robinsonlernen	dialogisches und kooperatives Lernen
fremdgesteuertes, abhängiges Lernen	selbstreguliertes, autonomes Lernen
produktorientiertes Lernen	prozessorientiertes Lernen
bewusstloses Lernen (sic!)	reflexives Lernen

Die Lehrpersonen sind im methodisch-didaktischen Bereich stark gefordert, da sie gleichzeitig individuellen Bedürfnissen und gemeinschaftlichen Ansprüchen genügen sollten (Individualisierung und Gemeinschaftsbildung). Die unter dem Begriff der «erweiterten Lehr- und Lernformen» (NW EDK 1995) bekannt gewordenen nicht-instruktiven didaktischen Verfahren wie Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht, Projektunterricht, Fallstudien, Kleingruppenarbeit usw. sollten ebenso angeeignet und eingesetzt werden wie neuste Medien- und Informationstechnologien. Zudem setzt die Wissensexplosion rund um die physiologischen und psychologischen Vorgänge des Lernens die Lehrpersonen unter berechtigten Erwartungsdruck, neuste Erkenntnisse in ihre Unterrichtspraxis einfließen zu lassen – denn dass sie Expertinnen für das Lernen zu sein haben, entspricht nicht nur ihrer Erwartung an sich selber. Lern- und Arbeitstechniken, aber auch andere Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Selbst- und Sozialkompetenzen erwachsen allmählich zu einem eigenständigen Lernbereich.

- Zunächst: Auch in Zukunft ist die *Lehrperson in der schulischen Bildung unerlässlich*: Das lehrerlose Klassenzimmer wird es sowenig geben wie das papierlose Büro – obwohl beide immer wieder angekündigt. Aber ihre Aufgaben ändern sich. **Was ist künftig gefordert? (Szenario B)**
- Bilden heisst sich bilden: Im Mittelpunkt der schulischen Bildung steht das *selbstgesteuerte, entdeckende Lernen* der Schülerinnen und Schüler, das weiterhin auch in Form von Grossgruppenunterricht stattfinden kann, aber vermehrt auf Organisationsformen und didaktische Verfahren angewiesen ist, in denen Schlüsselkompetenzen wie das Teamlernen oder das Lernen lernen besser vermittelt werden können: Statt «Fachangebote» werden «Themenangebote» gemacht, um die herum sich Interessengruppen bilden, die projektorientiert ihre Inhalte selber recherchieren. Dieser Art des Lernens kommt der *modularisierte Aufbau des Lernens* nahe, der sich in der Erwachsenenbildung inzwischen etabliert hat und beispielsweise im Kanton Genf seit 1997 auch auf der Primarstufe erprobt wird: «Anstelle der herkömmlichen systematisch, progressiv und standardisiert organisierten Bildungsprogramme wird das neue Curriculum nach dem «Bildungsbausteinprinzip» konzipiert: Jedem Auszubildenden soll die Möglichkeit geboten werden, ein seiner persönlichen Lernbiografie und seinem Lernbedarf entsprechendes Ausbil-

dungsprogramm zusammenzustellen und erfolgreich zu absolvieren» (Wandfluh/Perrenoud 2002, S. 13). Auch wenn nur die Hälfte davon eintritt, wird man von Erfolg sprechen dürfen. Die Genfer Autoren beschrieben ihre Lernmodule wie folgt:

- Ein Lernmodul ermöglicht neuartige Arbeitsorganisationsformen, die mit der üblichen Unterrichtsroutine deutlich brechen und ein intensiveres Bearbeiten zentraler Lerninhalte erlauben, vergleichbar einem Intensiv-Fremdsprachenlehrgang;
- jedes Modul setzt sich aus einer Reihe von Problemsituationen zusammen, die allen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum Lernen bieten;
- in jedem Modul werden klare Lernziele definiert, so dass eine Reihe von Modulen kumulatives Lernen ermöglichen (eda. S. 14).

Solche Lernarrangements nehmen durch ihren expliziten Vertragscharakter, die klaren Zielsetzungen, die präzise Bezeichnung der verfügbaren Zeit mit Anfang und Ende, aber der offenen Prozessanlage dazwischen die «Projektförmigkeit» schulischer Bildungsprozesse ernst (vgl. Kap. 4.4). Sie bedingen ihrerseits eine ausgeprägt projektorientierte Arbeitsorganisation auf Seiten des Schulteam.

- Das individuelle Lernen findet heute – je höher die Schulstufe, desto ausgeprägter – zu einem ansehnlichen Teil ausserhalb der Schule statt. Künftig sollte das Lernen, nicht zuletzt aufgrund höchst unterschiedlich förderlicher Lernumgebungen in den Familien, vermehrt in der Schule stattfinden. *Lernstudio-ähnliche Arrangements* innerhalb, bei Bedarf aber auch ausserhalb der Unterrichtszeit könnten dieses Anliegen auffangen.
- Die interessen- oder *leistungshomogenen Lerngruppen sind eine produktive Antwort auf die Heterogenität der Klasse*. Da durch diese Distanznahme zu den ermüdenden Routinen des Schulalltags (Stichwort: Langeweile), durch die wechselnden Lernpartnerinnen und -partner, die formalen und inhaltlichen Herausforderungen (Neuland) und die Freiheiten bei der Ausgestaltung des Lernauftrags auch die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden kann, ist eine zukunftstaugliche Alternative zu dieser schüler-, projekt- und lernzentrierten Didaktik schwer vorstellbar. Die Klasse behält als sozialer Knotenpunkt dennoch ihre Berechtigung, zumal auch der Ganzklassenunterricht seine Berechtigung nicht einfach verliert.
- Das selbstständige Arbeiten in Lerngruppen rückt eine *Beziehung stärker in den Mittelpunkt: die zwischen Schüler/Schülerin und Schüler/Schülerin*. Die Lehrperson ist verantwortlich dafür, dass diese Beziehung unter pädagogischen Gesichtspunkten fruchtbar gestaltet werden kann (vgl. auch Kap. 3.5).
- Die heute ansatzweise verwirklichte neue Lernkultur (die auch eine Fehlerkultur ist, vgl. Oser et al. 1997) geht einher mit einer ganzheitlicheren Schülerbeurteilung. Der *Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler* wird, ausgehend von ihrem Lernstand bzw. ihren Lernfortschritten, künftig noch stärker individuell beurteilt und massgeschneidert geplant werden müssen. Namentlich Eltern erwarten, dass in diesem Bereich Lehrpersonen mit nachvollziehbar professionellen, standardisierten Instrumenten arbeiten.

- Die modernen Informationstechnologien können beim Einsatz neuer Lernformen wertvolle Recherchiermedien (Internet) oder Selbstlernhilfen (Lernsoftware, Formen des Fernunterrichts) darstellen. Ihr Einbezug ist ein Gewinn, wenn er pädagogisch reflektiert erfolgt, im Sinne einer in Zukunft möglicherweise noch bedeutsamer werdenden *Didaktik, die an allen Sinnen orientiert ist*. Insofern wird die Unterrichtspraxis der Zukunft auch «alte» Vermittlungsstrategien wie Erzählen und Visualisieren weiterhin respektieren müssen und auch darauf achten, dass nicht nur die Gehirne, sondern die ganzen Körper bewegt werden.
- «Zu erwarten ist, dass in einer Schule mit erweitertem Lernbegriff Lehrerinnen und Lehrer über ein breiteres professionelles Repertoire an didaktischen Formen und Inszenierungsmustern verfügen werden, sich *weniger als primäre Stoffdarstellerinnen und Lektionengeber*, dafür – im Sinne eines Verständnisses von Didaktik als Design – mehr als *Gestalter von Lernumgebungen*, und darin als kognitive Verhaltensmodelle, Lerngerüste, Coaches und Lernhelferinnen, als Fachpersonen für das Lernen, verstehen werden» (Reusser 1999, S. 14).
- War bisher der Unterricht (und seine Organisation und Gestaltung) die Kernkompetenz der Lehrperson, so liegt sie künftig – gewissermassen zusätzlich, aber im Grunde so selbstverständlich wie bisher – verstärkt bei *Wissen und Fertigkeiten rund um das Lernen*: Durch die Aneignung aktueller Erkenntnisse aus der Wissenschaft – von der Entwicklungspsychologie über die Neurophysiologie bis hin zur Hirnforschung – frisken die Lehrpersonen ihre Schlüsselkompetenz immer wieder auf. Dieser Kompetenzzuwachs ist auch eine Antwort auf die gesteigerte Erwartung, dass die Lehrperson ihre Beurteilung von Schülerleistungen objektiviert und darüber Rechenschaft ablegt.
- Die Lehrperson ist namentlich in ihren Fachgebieten weiterhin als *Wissensvermittlerin* gefordert. In der klassenübergreifenden modularen Gestaltung des Lerncurriculums braucht es im Schulhaus ohnehin *fachlich versierte und akzentuierte Lehrpersonen*, um die Themen und die themenzentrierten Lerngruppen vorbereiten und betreuen zu können. Die Lehrpersonen sind daher darauf angewiesen, an den Pädagogischen Hochschulen neben einer breiten Ausbildung auch die Möglichkeit zur *«exemplarischen Vertiefung in mindestens einem Sachgebiet»* zu erhalten: «Dadurch lassen sich spezifische Kompetenzen erwerben, welche die pädagogisch wichtige Identifikation mit dem später zu vermittelnden Lernstoff verstärken und darüber hinaus Distinktionsgewinn verschaffen, der sich als «narzisstische Gratifikation» auswirkt» (Schärer 2000a, S. 169). Lehrpersonen sollen am eigenen Leibe erfahren, was sie – mit der entsprechenden Begeisterung – auch ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln möchten, nämlich «dass die Vertiefung und Erweiterung von Wissen das Aufregendste ist, das man weitergeben kann» (Baumert et al. 2002, S. 200). Eine lernende Gesellschaft, die zur Lernfreude keine Sorge trägt, hat schnell ausgelernt.

Was bedeutet das für Berufspraxis und Berufsbild der Lehrperson?

- Die Orientierung an fachlichen Schwerpunkten im Unterricht verlangt auch nach *Themenspezialistinnen und -spezialisten von ausserhalb der Schule*, was die Zusammenarbeit mit Nicht-Lehrpersonen möglich, manchmal nötig macht. Auch dieser ausserschulische professionelle Kontakt fördert die Vertiefung der fachlichen Zuständigkeit der Lehrperson und fordert sie gleichzeitig heraus.
- *Teilzeit-Lehrpersonen*, die aufgrund ihrer andern (Teilzeit-)Berufe ein für die Schule *interessantes Fach- bzw. Themenprofil* mitbringen, ist die Mitwirkung in der Schule durch individuelle Anstellungsverträge attraktiv zu gestalten.
- Die beschriebene Modularisierung, aber auch jede andere Form prozess- und projektorientierter Lernarbeit mit Schülerinnen und Schülern führt zu einer *engeren Zusammenarbeit, sogar Abhängigkeit der Lehrkräfte untereinander* (Planung, Durchführung und Auswertung der gemeinsamen Unterrichtspraxis). Die Erfahrung aus Genf: Es «entsteht eine völlig neue Solidarität zwischen den Lehrpersonen, die weit über die übliche Zusammenarbeit hinausgeht» (Wandfluh/Perrenoud 2002, S. 20). Und es entstehen so gewiss auch neue Reibungsflächen unter den Lehrpersonen, die nicht nur wärmen, sondern auch die Gemüter erhitzen – die kühle Reflexion ihres Handelns und Verhaltens, genährt durch regelmässige Feedbacks, ist daher auch für die Arbeit im Schulteam von entscheidender Bedeutung.
- Die Lehrperson wird auch in der Öffentlichkeit vermehrt wahrgenommen als Expertin für Lernen, für Lernprojekte und Lernberatung, für Leistungsbeurteilung und Lernprozessevaluation. In einer «lernenden Gesellschaft» wird diese *Expertise auch ausserhalb der Schule sehr gefragt sein*. Dies wird dazu beitragen, das Berufsbild der Lehrperson positiv zu prägen.

Exkurs 3

Stilistik des Lehrerhandelns als Weg zur «charmanten Autorität»

Thomas Ziehe, Pädagogik-Professor an der Uni Frankfurt a.M., setzt «Zeitvergleiche» (so der Titel seiner trafen Aufsatzsammlung von 1991) als ein höchst erkenntnisförderndes Mittel ein, Jugend, Schule und Lehrberuf heute im Spiegel namentlich der 50er- und 70er-Jahre besser zu verstehen. Der Lehrergeneration der heute 50-Jährigen sagt er kritisch nach, sie versuchten sich einerseits an die Erwartungen der Jugendlichen anzunähern, seien aber andererseits enttäuscht, weil die Schülerinnen und Schüler für diese Annäherungsleistung keine Dankbarkeit zeigten (vgl. Exkurs 4). Die nachrückende Lehrergeneration, dem Habitus heutiger Schülerinnen und Schüler erheblich näher, könnte «neue Stilmöglichkeiten bereitstellen, aber auch Verletzlichkeiten und Diffusionen». Ziehe empfiehlt daher, den Diskurs über erwünschte Lehrerqualitäten nicht zu psychologisieren, sondern als «Frage eines professionellen Stils» zu behandeln.

Er fragt: «Was könnte einen veränderten Generationsstil ausmachen?» Personale Qualitäten, mit Begriffen wie Lehrpersönlichkeit, Authentizität oder Glaubwürdigkeit immer wieder diskutiert, dürften gerade im Kontrast zu neuen Technologien von wachsender Bedeutung sein (vgl. auch Fend 1998a, S. 336f. sowie unten S. 94). Nur müssten Kriterien wie diese in Kategorien der Professionalität übersetzt werden, um innerhalb der Institution Schule verhandelbar zu sein. Mit anderen Worten: «Wenn die Definitionen von Lehrerqualität zu «persönlichkeitsnah» gefasst werden, entfalten sie auch ein Bedrohungspotential», weil dann Kritik an der Berufsperson zur Kritik an der Person selber wird.

«Qualitäten und Schwächen des Lehrerhandelns müssen verhandelbar werden, müssten Gegenstand eines geradezu handwerklich-professionellen Werkstattgesprächs werden können. Und das geht nur, wenn sich eine solche kollegiale Supervision therapeutischer und identitätsnaher Tiefenansprüche enthält. Die Kriterien, um Stärken und Schwächen in diesem Sinne handwerklich besprechen zu können, wären also im besten Sinne äusserlicher «Natur», damit der Qualifikationsfokus «Lehrerpersönlichkeit» nicht als Androhung von psychologischer Aufdringlichkeit erfahren wird. Diese Ebene der Professionalitätsbeschreibung nenne ich Stilistik.» Die erwähnte Überbrückungsarbeit, die Lehrer vermehrt leisten, werde zunehmend, in Ergänzung zur gekonnten Methodik, von «gekonnter Stilistik» abhängen.

Als Komponenten eines neuen pädagogischen Stils nennt Ziehe beispielsweise

- die Einführung «wohldosierter Fremdheiten» in die Eigenwelten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Exkurs 4);
- die bewusste Formalisierung von Interaktionen: hohe Strukturiertheit der Arbeitsformen und der Darstellungstechniken, Formen einer gewissen Vertraglichkeit, die das Vereinbaren von Regelsystemen und die Sanktionierung von Regelverstößen einschliesst;

- die Selbstpräsentation der Lehrperson, in der sich «Fachkundigkeit, Zugewandtheit, Gelassenheit und Entscheidungsschnelle, Routine und gelegentliche Faszination zeigen» – quasi ästhetisch gefasst wird sie selbst zum einflussreichen Faktor für die Lernkultur, zumal heutige Heranwachsende dafür ein besonderes Gespür haben.

Indem Ziehe handlungsorientierte Kriterien und Standards für die *Professionalität* und weniger – wie traditionell in unzähligen Tugendkatalogen – für die *Persönlichkeit* der Lehrperson einfordert, wird eine Parallele zu den Anstrengungen von Oser/Oelkers (2001) sichtbar, die für die Ausbildung der Lehrpersonen die Handlungskompetenzen zu standardisieren versuchen – und dabei die «erstaunliche» Feststellung machen müssen, dass die standardgesteuerte Verknüpfung von Ausbildung und Praxis «im Argen» liegt. «Wer aus einer Ausbildung, die keine Standards fordert, heraus ist, wird in eine Praxis geworfen, die keine subsidiäre Funktionen aufweist und dadurch nicht im Sinne der Standards zwangsmässig herausfordernd ist. Die Praxis ist nur naturalistisch herausfordernd, d.h. viele, die in diese Wichtigkeit entlassen werden, sehen, was zu tun wäre, sacken aber in eine Haltung des «What works» ab, des unmittelbaren Erfolgszwangs, ohne längerfristige Interventionspläne, die vergessen werden, weil es keine Erfahrung des Erreichens bzw. des Kämpfens um die Erreichung von Standards gibt. Und es gibt auch kaum externe Kontrollen. Während der Arzt und die Ärztin dauernd vor einem unsichtbaren Gremium bestehen müssen, gibt es dieses Gremium, dieses professionelle Kommunitäts-Überich im Lehrerberuf nicht!» (Oser/Oelkers 2001, S. 310)

Die Hauptprobleme heutigen schulischen Arbeitens ortet Ziehe nicht primär in der Erstarrung, sondern im kulturellen Wandel, der die überkommenen Selbstverständlichkeiten und die mentale Innenausstattung von Schule längst umgewälzt habe. Auf der Kehrseite neuer Freiheiten ist die Jugendgeneration auch mit neuen Risiken konfrontiert: Zukunftsungewissheit, Unübersichtlichkeit, Abbau von Kontinuitäten und Stabilitäten in allen Lebensdimensionen, eine Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Orientierungen oder Beliebigkeit. «Schulpädagogisch aktuell sind gekonnte Restrukturierungen, die den Diffusionsproblemen entgegenarbeiten. Restrukturierung meint hier kein «Zurück», sondern eine angemessene Antwort auf veränderte Problemlagen. In Zukunft wird deshalb für die Qualität des Lehrens ein hoher Grad an methodischer und interaktioneller Strukturiertheit entscheidend sein. Das beinhaltet auch eine gekonnte Stilistik, in der sich Klarheit, Entschiedenheit und Zugewandtheit zeigen. Max Goldt hat dafür kürzlich eine schöne Formulierung gefunden: Es geht um eine charmanante Autorität».

nach Ziehe (2001a, 2001b)

3.4 Die Lernziele: Lehrpläne und Lehrfächer

Die relative Freiheit der Lehrperson bei der Bestimmung ihrer Unterrichtsthemen hat eine Kehrseite: die unscharfe Zieldefinition ihres Berufsauftrags. Weder die gesetzlichen Bildungsziele noch – entgegen der trotzigen politischen Fiktion – die Lehrpläne sind wirkungsvolle Steuerungs- und Orientierungsinstrumente. Dabei sind Lehrpersonen mehr denn je auf verbindlichere Vorgaben angewiesen. Planungssicherheit und die standardisierte Auswertung sind für das professionelle Lehrerhandeln wichtig. Ein öffentlich erstrittener Konsens über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule, eine mutige Reduktion des Lernprogramms auf ein Kerncurriculum und eine Standardisierung der schulischen Leistungsziele würden wesentlich dazu beitragen, die Lehrpersonen in ihrer Expertise für das Lernen und für das Beurteilen von Lernprozessen und -ergebnissen sicherer und kompetenter zu machen.

Lehrpläne gibt es, seit nicht mehr selbstverständlich ist, was gelehrt werden soll. Das ist, folgt man den Lehrplanhistorikern, nicht erst heute der Fall, sondern seit der Antike. In der Schweiz hat sich die Lehrplanarbeit als eine Form indirekter Steuerung des Bildungscurriculums verankert, die systematisch zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung unterscheidet (Hopmann 1998).

Was finden wir traditionell vor? (Kapitel 2)

Was gelehrt werden soll, beschreiben von Behörden eingesetzte Fachleute in Lehrplänen für die einzelnen Fächer; was unterrichtet wird, bestimmen im Rahmen ihrer pädagogischen und methodischen Freiheit die Lehrpersonen: «Die wirklich geltenden Lehrpläne werden von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer täglichen Unterrichtspraxis, in ihrer Unterrichtsvorbereitung, in ihren Schulen, in ihren Klassen, in ihrem Unterricht gemacht» (Künzli/Rosenmund 1997). Zu den vorgegebenen Lehrplänen haben Lehrpersonen ein ausgeprägt pragmatisches Verhältnis: Sie erwarten einen minimalen verbindlichen Rahmen, etwa in Bezug auf die Inhalte, die Jahres- oder Mehrjahresziele und die fachlichen Grundanforderungen. Darüber hinaus sehen sie in ihnen höchstens empfehlende Orientierungen für ihre eigene Planungsarbeit – eine Art Bauplan-Offerte für den Unterricht, den sie dann jedoch autonom selber konstruieren.

Lehrplänen als politisch-programmatischen Steuerungsinstrumenten gegenüber haben Lehrpersonen ein «durchaus ambivalentes, reserviert abwehrendes Verhältnis». In ihren Augen ist solche aussengeleitete Lehrplanung «immer ein Stück Enteignung eigener Kompetenz». Akzeptanz finden Lehrpläne dort, wo die Lehrpersonen ihre eigenen Vorstellungen bestätigt sehen. Aber im Grunde konsultieren sie Lehrpläne höchst selten. Im Übrigen sind Lehrmittel weitaus einflussreicher für die Gestaltung des Unterrichts (Künzli/Hopmann 1998), ein Umstand, der bei zunehmender Wahlfreiheit und privater bzw. internationaler Produktion der Lehrmittel aufmerksam zu verfolgen ist.

Da die Lehrpläne so etwas wie «in Dokumente geronnener *Common sense*» sind (Hopmann 1998, S. 179), d.h. zwischen Bildungspolitik und Schulpraxis austarierte Kompromisse, welche die Interessen beider Seiten (Planungshoheit dort, Freiheit hier) optimal wahren und also beruhigend wirken, dienen sie der Steuerung des Bildungssystems nur in dem Sinne zu, als sie «Instrumente der

Stabilitätssicherung sind, nicht des *Wandels*» (eda.). Es erstaunt daher nicht, dass sie für Schulen, die ihre Unterrichtsprozesse konsequent auf die gewandelten und sich wandelnden Ansprüche ausrichten, kaum Orientierung stiften. «Die meisten dieser Lehrpläne» – so die Erfahrung aus den erwähnten Genfer Projektschulen (vgl. oben) – «nehmen kaum Rücksicht auf die stark zunehmende Heterogenität der Lernbiographien. Eine der zahlreichen negativen Konsequenzen ist die Zunahme jener Schülerinnen und Schüler, für die schulisches Lernen kaum noch Sinn macht» (Wandfluh/Perrenoud 2002, S. 13).

Was verändert sich gegenwärtig? Die Lehrpläne der neueren Generation versuchen der Entwicklung und Eigendynamik heutiger Schulpraxis Rechnung zu tragen. Die EDK und ihre Regionalkonferenzen intensivieren zurzeit die Bemühungen, um durch die Schaffung von Rahmenlehrplänen bzw. – im Sinne einer Vorstufe dazu – durch die Umschreibung von Treffpunkten nicht nur die kantonalen Lehrpläne einander noch mehr anzunähern, sondern auch die Präzision und damit die Überprüfbarkeit der Lernziele zu erhöhen.

In der Westschweiz steht das *Projekt PECARO* (Plan d'Etudes Cadre Romand) kurz vor dem Abschluss. Dieser Rahmenlehrplan umschreibt Kompetenzniveaus und definiert die minimalen Inhalte und Fähigkeiten, die am Ende einer Schulstufe erreicht werden müssen. Die minimalen Anforderungen, die garantiert erfüllt sein müssen, werden für alle Fächer definiert und es ist vorgesehen, das Erreichen dieser minimalen Lernziele zu überprüfen. Demgegenüber bezieht sich das *Projekt HarmoS* (Harmonisierung der obligatorischen Schule) nur auf die Fächer Erstsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften, ist aber gesamtschweizerisch angelegt. Im Wesentlichen verfolgt HarmoS zwei Ziele: einerseits die inhaltliche Harmonisierung der kantonalen Volksschulsysteme durch verbindliche Zielsetzungen per Ende 2., 6. und 9. Schuljahr, andererseits die Schaffung von interkantonal verbindlichen Standards, die es ermöglichen, die durch die obligatorische Schule zu vermittelnden Kompetenzen in einigen Schlüsselfächern überprüfbar und somit die landesweite Systemevaluation möglich zu machen.

Was ist künftig gefordert? (Szenario B)

- Lehrpläne schreiben den gegenwärtigen politischen Konsens über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule fest, und zwar entlang den fachlichen Inhalten. Diese Vorgaben sind, wie erwähnt, stark gegenwartsbezogen und weitmaschig, sie wirken stabilisierend, aber wenig orientierend und lassen jene im Stich, die nachweisen wollen, ob und welche (*Leistungs-*)Ziele im Schulsystem erreicht worden sind. Weil überprüfbare Zielsetzungen Voraussetzungen dafür sind, dass sowohl die Schule als auch die Lehrprofession ihre notwendigen Freiheiten nutzen können, werden künftig selbstbewusste teilautonome Schulen und professionalitätsbewusste Lehrpersonen gleichermaßen Interesse haben an *weiterhin grosszügigen, aber verbindlicheren Vorgaben*. Lehrpläne werden dieser Erwartung eher nicht gerecht werden können. Es wird daher nötig sein, auf der politischen Ebene eine breite Diskussion zu lancieren mit dem Ziel, den Grundstock an Kenntnissen und Kompe-

tenzen – den die Schule zu vermitteln hat – neu zu definieren und dafür taugliche Instrumente zu entwickeln.

- Trotz jüngst revidierter Bildungsgesetze und periodisch erneuerter Lehrpläne ist, wie Brockmeyer für die deutschsprachigen Länder Europas festhält, die «Allgemeinbildungsfrage (...) ebenso ungeklärt wie die Grundbildungsfrage: Das kulturelle Skript, auf dessen Grundlage das ‹Schulehalten› sich vollziehen soll, ist noch ungeschrieben.» Bei aller Unsicherheit, ob ein *gesellschaftlicher Konsens über die Bildungsziele* überhaupt erreichbar ist, sei es indes für ein öffentliches Bildungssystem unausweichlich, diesen anzustreben: Es sei «intolerabel, wenn es zu ideologisch kontroversen Bildungskonzeptionen führt, die in der Unterrichtspraxis der Schulen über die Köpfe von Lehrerinnen und Lehrern in die Bildungssituation des alltäglichen Unterrichts hineingetragen werden» (Brockmeyer 1998, S. 47).
- Künftig braucht die öffentliche Schule ein auf die wesentlichen Lernkompetenzen fokussiertes *Kerncurriculum*, das «in verbindlicher Art einen harten Kern an erreichbaren Pflicht-Lernzielen» beschreibt, also das, was Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Schulstufe wissen und können müssen. Mit Blick auf die künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zählt Strittmatter die folgenden Kern-Kompetenzen auf (Strittmatter 2000, S. 69–71):
 - *hoch entwickelte Sprachkompetenz*: dazu gehören ein souveräner Umgang mit der Muttersprache ebenso wie der Gebrauch von Fremdsprachen, namentlich Englisch und den national bedeutsamen Fremdsprachen;
 - *breites Orientierungswissen über Grundkategorien natürlicher und menschlicher Erscheinungen*, verbunden mit der Ausbildung eines persönlichen und kritischen Bewusstseins bei deren Bewertung;
 - *Entwicklung ästhetischer Kategorien für die eigene Lebensgestaltung* im Sinne einer Erweiterung der persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten via musisch-gestalterisches Schaffen;
 - «*Moralerziehung*»: damit «tue ich mich schwer», schreibt Strittmatter – wir auch, zögern aber nicht, die sozialisierenden Aufgaben der Schule als vierten Kernbereich zu bezeichnen und darunter namentlich die *Sozial- und Selbstkompetenzen* zu verstehen, man könnte auch sagen: die *Entwicklung politischer Kategorien für das Leben in der Zivil- bzw. Bürgergesellschaft* – ein Anspruch, für den die Schule nach wie vor als probater Entwicklungs- und Erfahrungsraum dienen kann, ja dienen muss.
- Dieser Pflichtkern des künftigen schulischen Leistungsprogramms muss natürlich so definiert sein, dass genügend Raum und Zeit für die freie *Kür* vorhanden ist. Und er muss *überprüfbar* sein: Die periodischen Überprüfungen und Tests dienen insbesondere der Lehrperson, ihre Unterrichts- und Beurteilungspraxis zu validieren und entsprechend anzupassen.
- Die Lehrfächer sind noch konsequenter in *Lernbereiche* zu überführen, um so den Schülerinnen und Schülern die Arbeit an ihrem Kompetenzenprofil und an den individuellen Projekten – beide in einem hohen Masse weniger an fachlichen als an überfachlichen bzw. fächerübergreifenden Lernzielen ausgerichtet – besser gerecht zu werden.

- Der konsequenten institutionellen Ausrichtung der Schule an überprüfbaren Zielen und an Etappen der Ergebnisüberprüfung hat eine individuelle Praxis der *regelmässigen Beurteilung des individuellen Lernstands und Lernfortschritts* der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen (Portfolio).

Was bedeutet das für Berufspraxis und Berufsbild der Lehrperson?

- Lehrpersonen brauchen für ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler *viel inhaltliche Freiheiten*: «Wer anderen beim Lehren helfen soll, muss selbst kontinuierlich lernen. Die Lehrer müssen – in Zusammenarbeit mit Kollegen – in viel stärkerem Masse als heute den Unterrichtsplan abwandeln, formen und vertiefen können. Die Erarbeitung eines neuen Plans ist daher auch ein Lernprozess» (Dalin 1997, S. 221).
- Mit der Definition von verbindlichen Lernzielen anstelle weit gefasster Lehrpläne gewinnt die Lehrperson bei der Gestaltung der Unterrichtsarbeit eher noch an *Freiheit*, weil auch ihre *Planungssicherheit* und – dank den Möglichkeiten regelmässiger Überprüfung und Auswertung der Ergebnisse – *ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung* zunehmen.
- Gleichzeitig wird mit der Standardisierung der schulischen Leistungsergebnisse auch eine *wichtige Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs* eingelöst. Das Tun von Lehrerinnen und Lehrern, z.B. in Bezug auf eine für Dritte nachvollziehbare und plausible Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, wird damit – in einem konstruktiven Sinne – der Begutachtung und letztlich auch der öffentlichen Anerkennung zugänglich.
- Wenn die Ziele verbindlich vorgegeben, die Wege dazu aber vielfältig sein können, wenn zudem die Zielerreichung von mehreren Lehrpersonen abhängig ist, ist klar auch hier die *Teamfähigkeit und Teambereitschaft* der Lehrpersonen gefordert. Die pädagogische Ausgestaltung der schulischen Lernwege namentlich innerhalb des kerncurricularen Bereichs ist definitiv keine Angelegenheit von Einzelnen mehr.

3.5 Die pädagogische Beziehung: Lehrperson – Schülerin oder Schüler

Etliche traditionelle Eckpfeiler in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler sind entweder durch die gesellschaftliche Entwicklung oder durch Formen der neuen Lernkultur heute in Frage gestellt: Sie ist stärker individualisiert, trägt Vertragscharakter und ist geprägt von einer sich verflüchtigen Amts- und Expertenautorität der Lehrperson. Das eröffnet der Lehrperson neue Möglichkeiten, sich ebenfalls lernend in der Lernwelt Schule zu bewegen und so das explorative, projekthafte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Ebenfalls im Sinne eines Lernmodells steht sie als Beziehungsgestalterin zur Verfügung und stärkt durch ihr eigenes bewusstes Verhalten das Rollenlernen der Heranwachsenden.

Was finden wir traditionell vor? (Kapitel 2)

Die pädagogische Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern ist mindestens eine doppelte: auf der formalen Ebene wird sie durch die professionelle Gestaltungsverantwortung der Lehrperson («ich habe die Aufgabe, mit dir/euch diese Bildungsinhalte aufzubereiten...»), auf der per-

sönlichen Ebene durch das Erfordernis gegenseitigen Respekts («wir alle sind Lernende») charakterisiert. Diese beiden Ebenen muss die Lehrperson sowohl auseinander halten als auch zusammen denken, was die pädagogischen Beziehungs- und Rollengestaltung besonders schwierig macht. Hinzu kommt, dass diese nicht nur die einzelnen Schülerinnen und Schüler, sondern (eine) ganze Klasse(n) und Lerngruppen betrifft (vgl. Kap. 3.2) sowie die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander (vgl. Kap. 3.3). Dies verlangt von der Lehrperson einen bewussten und sorgfältigen Umgang mit der Dynamik von Einzel- und Gruppenbeziehungen. Es fordert sie heraus, die Verantwortung für ihr Lehren (Stoff, Lernziele usw.) und die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Support, Lernwege usw.) in einer günstigen Balance zu halten, damit beide sich genügend frei fühlen können.

Die Gestaltung der pädagogischen Beziehung erfolgt in einem traditionell stark vorgeprägten Rahmen: Dem professionellen Routineverhalten der Lehrperson entspricht ein – mit der Schulstufe zunehmend – cleveres Verhalten der Schülerinnen und Schüler, beides Anpassungsleistungen an die Erfordernisse der institutionalisierten Schule, welche Lehrperson und Schülerin oder Schüler sozusagen gleichermassen «sozialisiert». Je mehr nun – und dieser generelle Prozess im Verhältnis von Erwachsenen und der jungen Generation ist heute schon sehr fortgeschritten – die Positions- und Expertenmacht, die Traditionsautorität der Lehrperson bröckelt, desto weniger entsprechen Schülerinnen und Schüler den traditionellen Erwartungen. Wenn Bildung quasi partnerschaftlich koproduziert wird, wird daher die unwahrscheinliche Erwartung, dass Kinder und Jugendliche motiviert mitwirken, zur notwendigen Vorbedingung gelingenden Unterrichts (vgl. Exkurs 4).

Was verändert sich gegenwärtig?

Drei Entwicklungsprozesse scheinen gegenwärtig für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung von zentraler Bedeutung zu sein:

- aufgrund der Erwartungen der Gesellschaft, aber auch aufgrund der Ansprüche der Pädagogik angesichts zunehmend heterogener Lernvoraussetzungen wird die pädagogische Beziehung *stärker individualisiert*;
- durch die Verflachung des überkommenen Autoritätsgefälles erhält die pädagogische Beziehung *verstärkt Vertragscharakter*, indem Formen und Inhalte gewissermassen verhandelbar werden, die Arbeitsmotivation bzw. -disziplin jedenfalls in Form eines «commitments» geregelt werden muss;
- durch die Pluralisierung der Quellen des Wissens wird die (Selbst-) Erwartung, dass die Lehrperson «alles weiss» bzw. in allen Fällen einen Wissensvorsprung haben muss, obsolet, so dass die *Asymmetrie in Bezug auf das Wissen relativiert* wird und die Methoden selbstgesteuerten Lernens nicht nur plausibler, sondern unumgänglich werden.

Die Folgerungen, die wir mit Blick auf die Klasse (vgl. Kap. 3.2) und die Unterrichtspraxis (vgl. Kap. 3.3) gezogen haben, gelten auch im Bereich der pädagogischen Beziehung, und vermutlich bleiben die meisten Forderungen, denen Lehrpersonen dabei bis heute genügen müssen, auch künftig bestehen. Die

*Was ist künftig gefordert?
(Szenario B)*

eine oder andere, die sich in Zukunft besonders akzentuieren dürfte, wird im Folgenden hervorgehoben:

- Die Schülerinnen und Schüler sind stärker an den Entscheiden, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind bzw. wie die Lernprozesse verlaufen sollen, zu beteiligen (Mitsprache). *Vereinbarungen werden bedeutsamer, Vorschriften verblassen*: Dies betrifft sowohl Lernverträge mit einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch vereinbarte Regeln als Grundlage für das gemeinsame Arbeiten und Zusammenleben im Schulhaus.
- Das *schülergesteuerte, entdeckende bzw. explorative Lernen* muss an Bedeutung gewinnen; es verändert die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler insofern, als bei manchen Themen die Lehrperson sich ihrerseits ausgeprägt als Lernende zeigt, bei andern als ausgesprochene Fachperson auftritt. Der einst zwingende Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrperson wird durch gemeinsame Wissenserfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern wettgemacht, die unterschiedlichen Aufträge bleiben, aber erlebbar sind sie als gemeinsam zu lösende Aufgaben, und was für die Lehrperson der Arbeits- und für die Schülerinnen und Schüler der Lernort war, erweist sich künftig als von beiden Seiten geprägte lernende Organisation Schule.
- Die *Lernbeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern*, ob sie nun in Lerngruppen oder je einzeln arbeiten, sollten intensiviert werden.
- Die pädagogische Beziehung wird auch in Zukunft von *Persönlichkeiten* gestaltet werden, auf beiden Seiten.
- Die Arbeit an den verschiedenen Rollen, die in der pädagogischen Beziehung hauptsächlich angesprochen sind: Kind/Jugendliche und Schülerin/Schüler einerseits, Person und Lehrperson andererseits, wird bedeutsamer für das Gelingen des Lehrerhandelns. Ein *hohes Rollenbewusstsein* ist gefordert, nicht im Sinne einer klinischen Trennung von Rollen, sondern eines reflektierten Umgangs mit Rollenunterschieden.

Was bedeutet das für Berufspraxis und Berufsbild der Lehrperson?

- Die Lehrperson wird auch künftig belehren, wird auch künftig Stoffvermittlerin und Lektionengeberin sein, aber sie wird verstärkt auch *Lernberaterin, Gestalterin von Lern- und Projektarrangements* sowie selber – durch ihre Haltung und ihr Verhalten im Schulhaus – ein *Lernmodell* sein müssen.
- Hinsichtlich der Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Rollen gilt diese Modellhaftigkeit in einem besonderen Masse. Die Lehrperson der Zukunft ist eine ausgesprochene *Beziehungsgestalterin*.
- Die Lehrperson wird eine *grössere Nähe zu Erziehungsberechtigten* unterhalten, intensiver mit ihnen austauschen, weil sowohl die geteilte Verantwortung in Erziehungsfragen (Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen) als auch die zunehmend interessierenden qualifizierten und nachprüfbaren Auskünfte zum individuellen Lernprozess ihrer Schulkinder dies erfordern. Diese Nähe wird, wenn die Erwartungen erfüllt werden können, den Lehrpersonen zu vermehrter Anerkennung verhelfen, wenn nicht, zu gesteigerten Schwierigkeiten führen. Die Akzeptanz muss erarbeitet werden: Ob Lehrpersonen dabei auf Kurs sind, erfahren sie unter anderem in Gesprächen und Befragungen (Feedbacks), denen sie sich zunehmend systematisch stellen.

Exkurs 4

Pädagogische Beziehung: «Überbrückungsarbeit» zwischen den Welten

Die Jugend war gewissermassen immer schon eine Welt für sich. Heute jedoch lebt sie regelrecht in einer «*Eigenwelt*», was in diesem Ausmass neu ist. Die Jugendlichen sind in eine Alltagskultur eingebunden, die sehr stark von der Popkultur geprägt ist, was ihnen erlaubt, «eine Parallelwelt zu den Eltern und zu den Institutionen aufzubauen». Von dieser These geht Thomas Ziehe aus, wenn er sich mit der «Jugend in kulturellen Modernisierungen» befasst und dabei auch über die Konsequenzen für die Lernkultur der Schule nachdenkt. Diese Eigenwelt der Heranwachsenden sei ein hochselektiver Ausschnitt aus der ganzen Wirklichkeit, zusammengebastelt und adaptiert nach eigenen Vorlieben und Gewohnheiten, eine Welt, die sich Einflüssen von Eltern oder Lehrpersonen nur sehr beschränkt öffnet und gerade deshalb fasziniert, weil sie «dezi- diert nicht pädagogisch» ist. Auch Fend nennt die Peers eine «neue Erziehungsmacht», die im Extremfall «eine Gegenmacht zu jener Einrichtung – dem Bildungswesen – (werden kann), der die jugendliche Altersgruppe ihre Entstehung verdankt» (Fend 1998b, S. 29f.). Die jugendlichen Eigenwelten jedenfalls sind heute «sozialisatorisch an die Stelle von Tradition und kultureller Überlieferung getreten».

Mit dem Siegeszug der Popkultur weit über die Jugendszenen hinaus geht ein einschneidender Bedeutungsverlust der Hochkultur einher. Dies wirkt sich unmittelbar auf die Schule aus, weil die Selbstverständlichkeit eines gemeinsamen hochkulturellen Daches die Lehrkräfte erheblich entlastet hatte. Der Hinweis der Deutschlehrerin, Kafka zu kennen sei wichtig, werde von Schülerinnen und Schülern heute mit einem Achselzucken quittiert. Auffällig sei heute deren «Selbstbewusstheit gegenüber der eigenen Ahnungslosigkeit», so etwas wie Bildungsscham – angesichts eines Bildungskanons wie früher – stelle sich nicht mehr ein, weil das «Nichtwissen kultu- rell völlig legitim geworden» sei. Was für die Jugendlichen ein Zugewinn an Freiheit ist, ist für die Lehrperson eine Erschwerung ihrer Aufgabe.

Laut Ziehe ist das die «Kernanstrengung» für die heutigen Lehrkräfte: «Sie sind immer in der Position, etwas zu wollen, was die Jugendlichen wollen sollen. Und wenn man immer etwas will, was <die> wollen sollen, ist das eine ganz erhebliche Anstrengung. (...) Wir haben heute pädagogisch auf Selbstmotivierung umgestellt, und das ist auch eine lobenswerte liberalisierende Veränderung, aber es hat wohl niemand geahnt, dass dies ein so aufzehrendes Geschäft werden würde. Die Relativierung der Hochkultur führt also einerseits zur Abnahme von Einschüchterungseffekten, aber sie bedeutet für die Lehrkräfte die Bürde, für alle Bildungsthemen <gute Gründe> finden zu sollen, und das sind in der Regel Gründe, die für die Jugendlichen in deren Alltagshorizont plau- sibel sein müssen». Lehrerarbeit ist «ständige Plausibilisierungsarbeit». Ziehe sieht indes nicht ein, «dass die Bringschuld für Plausibilität heute fast nur noch auf der Lehrerseite angesiedelt wird».

Dass auch die Erwachsenen die Enttraditionalisierung der Alltagskultur wie selbstverständlich mitmachen, hat noch einen andern Effekt auf das Motivationsklima in der Schule. Anders als früher gehört dort eine «gewisse Basisliberalität» zur Norm, Schülerinnen und Schüler erwarten sie ganz selbstverständlich und empfinden sie nicht mehr als Geschenk, entsprechend halten sie es nicht für nötig, dafür dankbar zu sein. Annäherungen an die Jugendhorizonte empfinden Jugendliche nicht als besondere Leistung der Lehrperson, sondern als «Minimalvoraussetzung von Plausibilität». Sie selber beziehen sowieso alle Themen auf ihre «Eigenwelten». Ziehe folgert daraus: «Die Dauergewöhnung an unmittelbare Eigenweltanschlüsse sollte im heutigen Kontext nicht weiter verstärkt werden. Im Gegenteil, jetzt wird es gerade interessant, thematische, methodische und stilistische *Momente von Fremdheit* einzuführen». Diese «wohldosierten Fremdheiten» könnten – so Ziehe – «bei den Jugendlichen ihren Reiz gerade im Kontrast zum stets Gewohnten entfalten», denn «es gibt, und das ist ja das Grundmotiv des Bildungsbegriffs, andere Welten als vorfindliche Eigenwelt». Dementsprechend sind Bildungsangebote «Unterscheidungsangebote», geschickte Angebote «anderer Weltzugänge», aber es sind auch «Erfahrungsangebote, was man alles wollen könnte, ohne es bisher gewusst zu haben», und es sind «Überbrückungsangebote» zwischen den Eigenwelten und anderen Welten. «Entselbstverständlichung» statt «Veralltäglichung» habe als Leitformel des Lehrberufs zu gelten.

Angesichts der grossen Kluft zwischen den jugendlichen Eigenwelten und den Bildungsansprüchen der Schule wird die «Überbrückung mentaler Horizonte» mittels verkraftbarer Irritationen der Schülerinnen und Schüler zu einem wesentlichen Element des Lehrerhandelns. Damit beginnt die Arbeit der Lehrperson an der (Rollen-) Beziehung zu den Schülerinnen bei sich selber – und kehrt immer wieder und systematisch dorthin zurück (vgl. Exkurs 3). Die Lehrperson wird zum

- «*Beziehungsarbeiter*», der «das Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten durch gute Beziehungen zu ersetzen» hat. «Hier zu vermitteln und so viel Lernarbeit wie nötig und so viel Lebensfreude wie möglich herzustellen, ist eine entscheidende Aufgabe heutiger Lehrer geworden»;
- «*Kulturarbeiter*», der aus eigener Kraft «Möglichkeiten für Sinn- und Motivfindungen erst einmal erlebbar machen, einen Bedeutungszusammenhang für sich und die Schüler immer erst herstellen» muss.

Laut Ziehe ist es gar nicht erstrebenswert, den Abstand von Lehrperson und Schülerin/Schüler, von Schule und Jugend zu beklagen, vielmehr sollte die Differenz anerkannt werden, weil dadurch «Spielräume für beide Seiten» geschaffen würden. Schule als ein autonomer, eigensinniger, von andern gesellschaftlichen Teilbereichen unterschiedener Raum stellte somit auch gegenüber den Jugendlichen die Repräsentanz eines Anspruchs dar, eben: Verzicht auf unmittelbare Eigenweltanschlüsse, Interesse an irritierenden Impulsen aus fremden Welten. Andererseits ist auch Jugendlichen zuzugestehen (sie sind ja Schülerinnen und Schüler nur in Teilzeit), gegenüber der Schule eine Differenz zu repräsentieren, zumal um sie herum zahlreiche andere Erfahrungs- und Wissenszugänge sich anbieten.

Die «Überbrückungsarbeit» der Lehrperson bedeutet daher

- auf der *Ebene des Wissens*: Die Kluft ist nicht inhaltlich, sondern methodisch zu überbrücken, «die Verarbeitung, Verankerung und einsichtige Strukturierung (relativ ich-ferner) Wissensmengen bedarf der Lern- und Verarbeitungstechniken», und zwar gerade in nicht-alltäglichen Themenbereichen wie theoretischen Modellen oder ästhetischen Gebilden (z.B. Romane);
- auf der *Ebene der Sozialformen*: Die Frage der Lernkultur und der Schulatmosphäre wird bedeutsam. Es brauche entsprechende Zeitstrukturen, Arbeitsformen, Gruppenregeln und Rituale, Strukturierungen, die auch Anerkennungsverhältnisse schaffen, kurz: «Reviere bilden, Regeln machen und Rituale einhalten» (Hentig). Seitens der Lehrperson setze dies ein bewusstes Gestalten ihrer Selbstpräsentation voraus (vgl. Exkurs 3);
- auf der *Ebene des Selbstverhältnisses*: Wo die Fixierung auf die alltagskulturelle Eigenwelt so normal geworden ist wie bei den Jugendlichen, eröffnet die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung neue Möglichkeiten und wird zu einem Bestandteil des Vermögens, sich zu orientieren und selbständig zu steuern.

Schule würde damit zu einem «vermittelnden Feld, in dem die Differenzen zwischen der Institution und den beteiligten Individuen respektiert», anerkannt und profiliert würden, statt sie (neo-)konservativ einseitig zu instrumentalisieren («Mut zur Erziehung») oder reformatorisch einzuschmelzen («Öffnet die Schule»). «*Er-öffnung von Schule*» im Sinne einer «Eröffnung von Möglichkeiten zu ungewohntem Lernen» nennt Ziehe diesen dritten Weg.

nach Ziehe (1993, 1996b, 1999, 2001a, 2001b)

3.6 Der soziale Raum: Bildung, Erziehung, Integration

Namentlich in Städten und Agglomerationen wächst der Bedarf, Bildung, Erziehung und soziale Integration ganzheitlich anzugehen. Denn bei Kindern und Jugendlichen sind sie eins. Schulen müssen sich entscheiden, ob sie sich – eher reaktiv – bei dieser Aufgabe auf ihr pädagogisches Teil besinnen oder sich – eher proaktiv – zum sozialen Erfahrungsraum erweitern wollen, in dem Laien und Berufsleute auch aus Jugend- und Migrationsarbeit, Freizeitgestaltung oder soziokultureller Animation tätig sind. Der Entscheid wird sich auf das Selbst- und Fremdverständnis des Lehrberufs markant auswirken. Hier wird empfohlen, den zweiten Weg einzuschlagen, weil er den pädagogisch Verantwortlichen die Definitionsmacht vorbehält über das, was innerhalb einer derart erweiterten Schule – wir nennen sie probenhalber «Zentrum des Sozialen» – an Aufgabenklärung notwendig ist. Denn ausser Zweifel steht die Notwendigkeit, dass die Lehrprofession auf ein klar definiertes Mandat angewiesen ist. Das muss indes auch ohne Rückzug ins unterrichtliche Kerngehäuse möglich sein – zum Wohle der Heranwachsenden ebenso wie zum Vorteil des Lehrberufs, der sich so «trotzig-visionär selbst ermächtigt».

Was finden wir traditionell vor? (Kapitel 2)

Bildung und Erziehung gehören zusammen: Ohne zu erziehen kann man nicht bilden, ohne zu bilden kann man nicht erziehen. Diese doppelte Aufgabe ist ein Auftrag, in den sich zwei ungleiche Partner teilen: Die Schule und die Eltern. Die individualistische, pluralistische und enttraditionalisierte Gesellschaft hat aus dieser über lange Zeiträume gut funktionierenden Autoritätsallianz von Schule und Elternhaus eine prekäre Anspruchsbeziehung gemacht, die sich nicht selten auch durch Beziehungsabsenz charakterisiert. An neuen Formen der Verständigung und der Auseinandersetzung wird zwar da und dort gearbeitet, aber Lösungen sind namentlich dort in weiter Ferne, wo ein atomisierter Lehrkörper auf ein heterogenes Schulumfeld stößt.

Was verändert sich gegenwärtig

Zum relativ unbestrittenen Auftrag der sozialen Erziehung kommt heute die Notwendigkeit der individuellen (Nach-)Erziehung hinzu – damit sieht sich die einzelne Lehrperson überfordert, sobald sich diese besondere Anforderung auf mehrere Schülerinnen und Schüler pro Klasse bezieht. Allerdings sind bereits heute verschiedene Modelle von «Kursen in heimatlicher Kultur und Sprache» für fremdkulturelle Kinder und Jugendliche (gelegentlich sogar für ihre Eltern) eingerichtet, wofür (Lehr-)Personen mit entsprechenden Vorkenntnissen eingesetzt werden. Die soziale Integration findet auch in weniger expliziten Formen des Schullebens täglich statt.

Die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus steigt, aber es fehlen auf dieser Seite häufig die Ansprechpersonen und die Bereitschaft, auf jener Seite die Kapazitäten und die spezifische Kompetenz im Umgang mit schwierigen Erwachsenen. Dennoch: Entwicklungen sind im Gange, Eltern in die Gestaltung von Schule stärker einzubeziehen (Elternräte, verstärkte Kommunikation u.a.).

Zudem entstehen erste Ansätze von Tagesstrukturen, erste Bausteine jener «Zentren des Sozialen», in deren Mitte die Bildungsinstitution Schule ihren ureigenen Auftrag erfüllen kann... (Tagesschulen, Mittagstische, betreuter Nachhilfeunterricht usw.).

Was ist künftig gefordert? (Szenario B)

- Schule *und* Elternschaft müssen gemeinsam definieren, wie sie ihre jeweiligen *Zuständigkeitsbereiche* voneinander abgrenzen (Rechte und Pflichten), miteinander verknüpfen (Austausch) und je ausgestalten (Angebot und Nachfrage) wollen. Den Lehrpersonen als den Profis in dieser erziehungspraktischen Partnerschaft fällt dabei wenn nicht die Initiative, so doch die gestaltende Rolle zu.
- Schulen werden – in Agglomerationen stärker als auf dem Lande – zu «Zentren des Sozialen», wo sich verschiedene Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern fokussieren. Schulen sollten daran interessiert sein, deren aktive Gestalter zu sein (Aufgabe der Schulleitung), ohne dass – selbstverständlich nicht! – die zusätzlichen Aufgaben von Lehrpersonen übernommen werden müssen. *Innerhalb* dieser Zentren ist die Grenzziehung zwischen Bildung/Unterricht/Sozialerziehung einerseits und Freizeit/individueller

Erziehung zu klären und entsprechend auf dafür ausgebildetes und angestelltes Personal aufzuteilen.

- Wo dafür Bedarf besteht, sollen *Ganztageschulen* eingerichtet (vom Frühstück über das Mittagessen bis zur Hausaufgabenhilfe am Nachmittag) oder Teile davon angeboten werden.
 - Es müssen vielfältige *Formen der Elternmitwirkung* aufgebaut werden.
 - Ob in der Ausbildung oder in der Weiterbildung oder bei beidem: Die Lehrpersonen haben ihre Kenntnisse im Bereich der *Sozialpädagogik* (auch und gerade, wenn sie mit Spezialistinnen und Spezialisten zusammenarbeiten) zu erweitern. Sie müssen auf die soziale Welt und auf die Profis, die sich damit beschäftigen und mit denen sie zusammenarbeiten müssen, vorbereitet sein.
 - Es sind beträchtliche zusätzliche *Ressourcen zur Unterstützung solcher «Zentren des Sozialen»* vorzusehen, auch für die Verknüpfung von Bildungs- und Erziehungsangeboten, damit von dieser neuen Nähe beide Seiten und damit insbesondere die Kinder und Jugendlichen profitieren können.
-
- Die Lehrperson wird in einem weiteren professionellen Kontext (Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit) wahrgenommen, ihre *Spezifität* entsprechend deutlicher, ihr *Prestige* als aktiv sorgende Fachperson in diesem Kontext erhöht.
 - Die Lehrarbeit wird definitiv zur *Arbeit in einem professionellen Erwachsenenkontext*: Teamarbeit ist ein Muss, das isolierte Einzelkämpfertum ist passé, der notorische Rück(be)zug auf Kind und Klasse wird zur rhetorischen und realen Falle.
 - Die Lehrpersonen sind aufgerufen, *gemeinsam an Zielen und Werten für ihre pädagogisch-erzieherische Aufgabe zu arbeiten* und entsprechend Regelsysteme bereitzustellen und mit dem schulischen Umfeld (von den schulischen Supporteinrichtungen bis zu den Eltern) abzustimmen.
 - Bildungsarbeit ist eingebettet in eine soziale Struktur, der gegenüber sie sich einerseits *abgrenzen*, andererseits aber auch *offen sein* muss, um die Bildungsfähigkeit eines zunehmenden Segments von Kindern und Jugendlichen überhaupt noch garantieren zu können.
 - Gerade angesichts der Veränderungen in der Schule selber, etwa die «Konkurrenz» durch immer mehr andere Professionelle in der Schule, haben langjährige Lehrpersonen heute das Gefühl, «nicht mehr den gleichen Beruf auszuüben», was zu *Verunsicherung, Passivität, Festhalten an Hergebrachtem und/oder innerer Emigration* führen kann.
 - Der Lehrberuf erlangt ein *neues Autonomieverständnis* aufgrund eines neuen Aufgabenverständnisses für den ganzen Berufsstand.
 - Der Lehrberuf erlangt ein *neues Selbstverständnis als soziale Profession* und gewinnt dadurch nicht nur neue berufliche Horizonte, sondern auch wertvolle Kooperationspartner.
 - Die Anforderungen im sozial-erzieherischen Bereich machen vollends deutlich, dass die fachliche Allrounderin der Vergangenheit angehört und einer *teilspezialisierten Fachperson Platz* machen muss.

Was bedeutet das für Berufspraxis und Berufsbild der Lehrperson?

- Dies alles erfordert freilich von den Lehrpersonen ein *neues Selbstbewusstsein als pädagogisch Tätige*. Heute sehen sich nämlich die pädagogischen Berufe selber «kontinuierlich als abhängige Grössen oder gar Opfer – abhängig von Politik, Administration und Klientel. Insofern gehört zum beruflichen Habitus pädagogischer Berufe eine grundsätzlich skeptische bis kritische Haltung gegenüber «denen da oben», d.h. der borniert-unverständigen Administration, den opportunistischen Politikern usw. Das Gegenstück zu dieser Form von Mitleid heischender und moralisch reinigender Selbstviktimsierung ist die *trotzig-visionäre Selbstermächtigung*» (Terhart 2002a, S. 135).

3.7 Der Arbeitsort Schule

Alles Reden von verstärkter Kooperation im Kollegium, mit Erziehungsberechtigten und anderen Berufsleuten bleibt leerer Anspruch, wenn dafür die räumlichen, infrastrukturellen und zeitlichen Voraussetzungen fehlen. In einer lernenden Organisation wird der Schulraum als Begegnungsort besonders wichtig, und ebenso einflussreich ist, wie er gestaltet ist. Auch wenn der häusliche Arbeitsort für die Lehrperson bedeutsam bleibt, wird das Schulhaus als Ort gemeinsamer Weiterbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, als Ort der Beratung und des Austauschs künftig an Bedeutung gewinnen. Je arbeitsteiliger, personalintensiver und teilzeitlicher die Aufgaben in der Schule wahrgenommen werden (und der Trend deutet unmissverständlich in diese Richtung), desto mehr braucht es zeitliche und räumliche Zonen, die systematische und spontane Abstimmungen untereinander erleichtern. Vorteilhaft wird sein, im staatlichen Berufsauftrag der Lehrperson und in den individuellen Arbeitsverträgen die Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz Schule präzise zu erfassen.

Was finden wir traditionell vor? (Kapitel 2) «Ein guter Aufenthaltsort für Kinder wird die Schule nur sein, wenn sie auch ein guter Aufenthaltsort für Erwachsene ist. Deren «Arbeitsplatz» muss anders aussehen als bisher: der Lehrertisch unmittelbar vor oder neben der Tafel und ein Schrankfach im Lehrerzimmer – dazwischen ein Gang durch die Flure und ein abschliessbares Lehrer-Klo. Wer will da in der Schule verweilen und gar in ihr ein Gespräch mit Schülern suchen!» (Hentig 1993, S. 212f.) Die Schule ist Unterrichtsort, als Ort der Vor- und Nachbereitung dient der private (und privat finanzierte) Arbeitsplatz der Lehrperson, in aller Regel bei ihr zuhause. Die Schulgebäude widerspiegeln und festigen die traditionelle Vorstellung der Schule als einer «Instruktionsschule», wo Schule und Unterricht faktisch identisch sind, Unterricht im Klassenzimmer stattfindet, das Klassenzimmer – wenigstens in der Volksschule – einer einzelnen Lehrperson und ihrer Klasse zugeordnet («Ich und meine Klasse») und alles andere («Wir und unsere Schule») zu randständig ist, um spezifisch eingerichtete Räume zugewiesen zu erhalten.

Zusammen mit der hohen Arbeitsplatzsicherheit gehört die Möglichkeit des häuslichen Arbeitsplatzes, eng verknüpft mit dem Gefühl von Unabhängigkeit und autonomer Arbeitsgestaltung, zu den «zentralen Momenten der Berufszufriedenheit» der Lehrpersonen (Forneck/Schriever 2001, S. 94).

An der Infrastruktur ändert sich weniger als in der Arbeitsorganisation. Das Interesse vieler Lehrpersonen, ihre nicht-unterrichtlichen Arbeiten ausserhalb der Schule – eben: zuhause – zu erledigen, und das finanzielle Interesse der Schulträger, die räumliche Infrastruktur des Arbeitsorts Schule beim Alten zu belassen, sorgen für einen Stillstand, der angesichts der pädagogisch und gesellschaftlich erforderlichen Anpassungen nicht befriedigen kann. Zwar sind vielerorts Lehrerzimmer technisch aufgerüstet und als Arbeitsräume aufgewertet, für Schulleitungen eigene Büros eingerichtet und – eher selten, selbst in Neubauten – einzelne Sitzungs- und Besprechungsräume geschaffen worden, aber an der von Hentig eingangs geschilderten Grundsituation hat sich kaum etwas geändert.

Was verändert sich gegenwärtig?

Hingegen steigt im Zuge der Schulorganisations- und Unterrichtsentwicklung der Druck auf die Lehrpersonen, zwecks schulinterner Kooperation über die Unterrichtszeit hinaus im Schulhaus anwesend zu sein. «Dass man so nicht nur gegen eine jahrhundertealte Tradition der Profession kämpft, sondern auf eine Beschneidung der wenigen noch verbliebenen attraktiven Momente des Berufs, die freie Verfügung über einen Teil der Arbeitszeit und des Arbeitsortes, zielt», nehmen Forneck/Schriever in der Analyse der Zürcher Studie zum Ausgangspunkt ihrer Empfehlung, die reformbedingte schulinterne Kooperation «nicht mit einer vermehrten Anwesenheit der Lehrkräfte in der Schule» zu koppeln, sondern «stärker über die Neuen Medien laufen zu lassen» (eda. S. 215f.) – eine etwas zu elegante Lösung für ein Dilemma, das doch eigentlich neben technischen mindestens auch noch sorgfältig gestaltete Veränderungen in mentaler, zeitorganisatorischer und räumlicher Hinsicht erforderte.

- Flexibel zuteilbare und nutzbare *Einzelarbeitsplätze für Lehrpersonen* und Lehrpersonen mit besonderen Aufträgen (bei Bedarf) sind vorzusehen.
- Es braucht *Arbeitsräume für Gruppen* und Teams von Lehrpersonen als Stützpunkte für ihre gemeinsame Planungs- und Entwicklungsarbeit.
- Permanente *Weiterbildung*, die künftig stark an das Schulhaus bzw. Schulteam gebunden ist, ist auf eine *räumliche und materielle Infrastruktur* angewiesen, die den Lehrpersonen das Lernen und Entwickeln nach den Massstäben der Erwachsenenbildung ermöglicht und erleichtert (Modera-tionsausstattung, Kleingruppenarbeit usw.). Schulhäuser werden so auch für andere erwachsenenbildnerische Aktivitäten interessant (Elternarbeit u.a.).
- Für die Konkretisierung der Arbeits- und Zusammenarbeitsbedingungen auf der Ebene der Einzelschule ist es unabdingbar, den *Berufsauftrag für die Lehrpersonen* auf kantonaler Ebene klar und realistisch zu definieren.
- Gleichzeitig müssen die Arbeitgeber dafür sorgen, dass die besondere gesellschaftliche Stellung des Lehrberufs auch durch *attraktive Anstellungsbedingungen* anerkannt und gestärkt wird: *Arbeitszeitkonten, Sabbatjahre, Wiedereinstiegs-, Umstiegs- und Ausstiegshilfen* sind nur einige Beispiele dafür.
- Auf die *architektonische Gestaltung der Schulhäuser* ist grosses Gewicht zu legen: Dass Schulen lernende Organisationen werden können, setzt nicht zuerst, aber auch Räumlichkeiten voraus, die dies begünstigen.

Was ist künftig gefordert? (Szenario B)

*Was bedeutet
das für
Berufspraxis
und Berufs-
bild der
Lehrperson?*

- Bessere Arbeits- und Zusammenarbeitsstrukturen laden dazu ein, mehr *Präsenzzeit in der Schule* vorzusehen, was auch die Kontakte zu einzelnen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern erleichtert und fördert.
- Mehr als bisher können gemeinsame Aufgaben von Lehrpersonengruppen oder des Schulteams zu festgesetzten regelmässigen Zeiten in dafür eingerichteten Räumen der eigenen Schule stattfinden, was die Wahrnehmung der *Schule als einem gemeinsamen Arbeitsort stärkt – nach innen und aussen*.
- Dennoch: Auch künftig werden Lehrpersonen über *vergleichsweise viel Arbeitszeit relativ frei verfügen* können. Die Lehrperson, die praktisch zu Büroöffnungszeiten im Schulhaus anzutreffen ist, wird es auch in Zukunft nicht geben – dazu besteht keine Notwendigkeit. Eher wird sie sich, da sie vermehrt auch in andern Berufen tätig sein wird, dem Typus des «Selbstunternehmers» bzw. der «Selbstunternehmerin» annähern.

4 Berufsleitbilder für den Lehrberuf

4.1 Nutzen und Nachteil von Bildern und Leitbildern

Auch wenn davon auszugehen ist, dass den Lehrberuf nur angemessen erfassen kann, wer vor der grossen Vielfalt von Berufsrealitäten die Augen nicht verschliesst, so ist doch zu einer Reduktion dieser komplexen Wirklichkeit auf ein holzschnittartiges *Bild* gezwungen, wer den Lehrberuf in einer interessierten Öffentlichkeit auf grundsätzliche Weise zum Thema machen will. Bilder, sprachliche oder nicht-sprachliche Metaphern, illustrieren oder machen zumindest begrifflich verfügbar, was sich gewöhnlich der unmittelbaren Anschauung entzieht, sehr komplex ist oder aus andern Gründen diffus bleibt. In unserem Zusammenhang interessieren dabei nicht so sehr medial kolportierte Klischees oder private Erfahrungsbilder über den Lehrberuf, sondern die Leitvorstellungen jener, die in einer qualifizierten Beziehung zur Schule stehen. In solchen *Leitbildern* kristallisieren sich die wahrnehmungs- und erkenntnisleitenden Annahmen, Erwartungen und Orientierungen. Je nach Standpunkt nehmen diese unterschiedliche Formen an: In der wissenschaftlichen Pädagogik sind es objektivierte Kataloge von professionellen Anforderungen, in der interessierten Öffentlichkeit sind darin – meist unausgesprochen, selten beschrieben – die Ansprüche an die Lehrpersonen gebündelt, und den Lehrpersonen selber dient das gemeinsam vereinbarte Berufsleitbild als Orientierung der eigenen beruflichen Praxis.

«Leitbilder können dazu dienen, zeitgemässe Vorstellungen über eine Ausfüllung des Lehrberufs zu skizzieren und zu vermitteln. Sie können ein konsistentes Bild von Aufgaben und Ansprüchen zeichnen, denen Lehrkräfte im Allgemeinen genügen sollten, und dabei Details und Aussagen über Bedingungen der Realisierung verzichten. Leitbilder eignen sich deshalb zu einer Verständigung über die besonderen Anforderungen an den Lehrberuf» (Terhart 2000, S. 46).

Der vorliegende Bericht ist selber ein Versuch, die Aussensicht auf Schule und Lehrpersonen entlang von gegenwärtigen Herausforderungen und vermuteten Zukunftsentwicklungen leitbildartig zur Darstellung zu bringen. Die Grenzen des Unterfangens bleiben dabei stets gegenwärtig:

- ⇒ *Das Bild ist nicht die Wirklichkeit.* Das Bild des Lehrberufs, ob als Selbst- oder Fremdbeschreibung entworfen, ist notwendigerweise *etwas anderes als die tatsächliche Wirklichkeit des Lehrberufs*. Ja mehr noch:
- ⇒ *Bilder schränken die Optik ein.* Sie verengen die Sicht, blenden Wirklichkeiten aus und rufen nach ebenso konturierten Gegen-Bildern. Diese Reduktion der Komplexität ist hier bewusst intendiert – weil die notwendige Diskussion um die Zukunft des Lehrberufs nur nutzbringend verläuft, wenn es gelingt, sie *zunächst* nicht als buchhalterische Detail-, sondern als freie Grundsatzdebatte zu führen.
- ⇒ *Der Bildgegenstand ist bunt und vielfältig.* So wird beispielsweise die *Vielfalt der pädagogischen Berufe* in den einzelnen Schulformen und auf den unterschiedlichen Schulstufen nicht erfasst, und auch die ausgeprägten Differenzen zwischen Schulen im ländlichen und städtischen Raum oder in den (Sprach-)Regionen der Schweiz

werden dabei grosszügig abstrahiert. Dies ist im Übrigen auch nicht anders möglich: Denn auch die Wirklichkeit eines bestimmten Lehrerkollegiums einer bestimmten Schulstufe an einem bestimmten Ort ist nichts anderes als vielfältig und entzieht sich dem generalisierenden Zugriff.

⇒ *Der Maler dieser Bilder ist ein diffuser Plural.* Angesichts des gesellschaftlichen Pluralismus wären anstelle eines Einheit vortäuschenden oder beanspruchenden Bildes natürlich *Bilder* angemessener.

Der Lehrberuf ist ein Beruf im öffentlichen Dienst. Wie der Auftrag von Lehrpersonen auszusehen hat und wie er zu erfüllen ist, kann daher nicht einseitig definiert werden: nicht seitens der Öffentlichkeit, aber auch nicht seitens des Berufsstands allein. Bei der Diskussion über die Zukunft des Lehrberufs sind sowohl die Aussensicht wie die Innensicht zu berücksichtigen, ja die Auseinandersetzung zwischen dem Selbstverständnis der Lehrpersonen und den Fremderwartungen einer interessierten Öffentlichkeit steht zweifellos im Zentrum dieser Diskussion. Die innere Berufskultur und das äussere Profil der Lehrperson bilden ein komplexes «Austauschverhältnis», denn «das *Lehrerbild der Gesellschaft* nimmt einerseits Einfluss auf die innere Berufskultur und stellt zugleich eine bestimmte Verarbeitungsform dieser inneren Kultur des Lehrberufs seitens der Öffentlichkeit dar. Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit ist insofern kein einfaches Abbild der tatsächlichen Berufssituation oder ein blosses Spiegelbild des Selbstbildes der Lehrer, sondern muss als ein hierauf auflagerndes Verarbeitungsprodukt verstanden werden, in das – neben Fakten – auch die in der Öffentlichkeit zirkulierenden Interessen, stillen Motive, Wünsche, Phantasien etc. eingegangen sind» (Terhart 1996a, S. 454).

Im Rahmen dieses Berichts kann es nicht darum gehen, das in der Medienöffentlichkeit präsente Fremdbild der Lehrperson zu referieren und es dem – etwa entlang den Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungs-Studien erhärteten – Selbstbild der Lehrperson gegenüberzustellen. Dadurch würde die Frage des aktuellen Images und der aktuellen Arbeitsbedingungen ins Zentrum gerückt¹⁶. Der vorliegende Bericht ist hingegen an langfristig wirksamen Bildern des Lehrberufs interessiert, also daran, welche mentalen Muster in der Vergangenheit und bis in die Gegenwart hinein die Wahrnehmung des Lehrberufs prägen – und wie diese für ein zukünftiges Leitbild vom Lehrberuf ergänzt oder angepasst werden sollten. Unterstellt wird dabei, dass die aktuellen Diskussionen allseits geprägt sind von Bildern und Vorstellungen des Lehrberufs, die älter und wirksamer sind als die aktuell verwendeten, aber gleichzeitig kaum bewusst und reflektiert. Es sind Elemente einer ungeschriebenen Mentalitätsgeschichte der Schule, deren Sedimente Lehrpersonen ebenso wie Nicht-Lehrpersonen in sich abgelagert haben und die sie mit sich führen, um sie jeweils individuell zu aktualisieren. Indem wir also anknüpfen an historisch gewachsene Bilder, versuchen wir zu verhindern, dass die Diskussion um ein zukünftiges Berufsbild sich im Austausch von aktualitätsverhafteten Privatvorstellungen erschöpft oder sich in – ohnehin unausweichlichen – bildungs- oder

¹⁶ Diese Fragestellung wird einerseits durch andere Teilprojekte im Rahmen der Aktivitäten der EDK-Task Force «Lehrberufsstand» abgedeckt, andererseits wird sie in einer breit angelegten Kampagne der EDK öffentlich zur Diskussion gestellt werden.

berufspolitischen Grabenkämpfen verliert. Vielmehr soll diese historische, durch das 20. Jahrhundert hindurch geltende Bilderreihe mit einer zukunftstauglichen Perspektive erweitert werden und die Diskussion ähnlich strukturieren helfen wie die in Kapitel 1 beschriebenen Szenarien einer zukünftigen Schule.

Gewachsene Bilder prägen, wirken normierend, und dies oft genug unbewusst und unreflektiert. Indem wir sie beschreiben, können wir – so die Annahme – ihre normative Kraft etwas da- oder dorthin lenken. Nun sind Kollektivbilder nicht so einfach zu manipulieren, schon gar nicht, wenn sie eine so zentrale soziale Figur wie die Lehrperson betreffen. Tatsächlich geht es auch gar nicht so sehr darum sie zu verändern als sie neu zu interpretieren und den Umgang mit ihnen bewusster zu gestalten. Dazu muss man sie zunächst erkennen und sichtbar machen, sie sodann auf ihre Tauglichkeit für den gegenwärtigen Berufsalltag befragen und schliesslich herausfinden, was sie von einem künftigen Berufsleitbild Lehrperson trennt. Diese Fragen werden anhand der gesammelten Erkenntnisse beantwortet.

4.2 Bilder des Lehrberufs in der historischen Entwicklung

Wer Funktion und Rolle des Lehrberufs heute verstehen will, muss nach ihrer Geschichte fragen. Diese macht den Wandel des gesellschaftlichen Auftrags von Lehrerinnen und Lehrern deutlich und lässt erkennen, wie sie sich erneuert und was davon bei aller Veränderung bis heute überlebt hat. Helmut Fend hat typisierend fünf vergangene Konstruktionen dieses Berufsauftrags herausgearbeitet (Fend 1998a, S. 336–341), die wir so zusammenfassen:

18./19. Jahrhundert	A) Entwicklung der Lehrerrolle von der Teilzeitarbeit zum Vollzeitberuf mit starker Bindung an kirchliche Autorität	Lehrpersonen sind in dieser Zeit insbesondere Hilfsinstanz zur Versittlichung der Lebensführung und eine Instanz zur Vermittlung der grundlegenden Fähigkeiten, die es für die Teilnahme am kirchlichen, später: öffentlichen Leben braucht. Die Lehrperson hat diese pädagogischen Ziele persönlich zu verkörpern und also Vorbild zu sein.
Ab Mitte 19. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert	B) Der säkularisierte Lehrer als öffentliche und moralische Autorität	Ausgehend vom Menschenbild der Aufklärung (der mündige, selbstverantwortliche Mensch) beginnt sich der Lehrerstand von der geistlichen Schulaufsicht zu emanzipieren. Nun soll die Lehrperson im öffentlichen Auftrag zur Volksbildung beitragen: Sie repräsentiert jetzt die staatliche Autorität, ist gleichzeitig moralische Instanz und Kulturvermittlerin.
Ab 1900	C) Der Lehrer als Pädagoge zum Wohle des Kindes und der Jugend	In den reformpädagogischen Handlungskonzepten jener Zeit wird zusätzlich zum aufklärerischen Menschenbild auch der Entwicklungsgedanke wichtig. Die faktische Entwicklung des Menschen (die Entwicklungspsychologie kommt damals auf) hin zur Mündigkeit gerät ins Zentrum der Aufmerksamkeit, mithin die pädagogische Formel der «Erziehung vom Kinde aus». Als Kulturvermittlerin und Förderin der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen wird die Lehrperson zur Entwicklungshelferin. Der autoritative Anspruch rückt zugunsten einer «selbstlosen Mittlerrolle» in den Hintergrund.

Ab 1960/70	D) Die Lehrperson als Spezialistin und Fachperson – die Entstehung einer rationalisierten Lehrerrolle	Mit der zunehmenden Rationalisierung der Lebensverhältnisse spezialisiert und professionalisiert sich auch der Lehrberuf: Die fachliche Dimension, die Wissensinhalte und die fachdidaktische Kompetenz, tritt stärker in den Vordergrund, die allgemein pädagogische Dimension (vgl. Typ C) gerät eher in den Hintergrund. Die Autorität der Lehrperson ist nun Fachautorität, begründet auf ihr Fachwissen und ihre kommunikativen und didaktischen Fähigkeiten.
Heute	E) Die Individuation der Lehrperson: Die neue Gestalt einer sozialen und personal profilierten Lehrerpersönlichkeit (Hypothese)	War das Verhältnis von Amt und Person für den Lehrberuf in der Vergangenheit noch deutlich vom Amtsauftrag geprägt, so verstärkt sich heute eindeutig der personale Pol: Jedenfalls ist die Lehrperson bei der Gestaltung ihrer Rolle damit beschäftigt, die institutionellen Ansprüche und ihre individuelle Umsetzung in einer für sie persönlich stimmigen Balance zu halten. Die Lehrperson möchte als Person, nicht bloss als beamtete Kultur- und Wissensvermittlerin wahrgenommen werden, genauso wie sie die Schülerinnen und Schüler als Personen ernstnehmen will. Der Versuch, sich einerseits persönlich im Lehrberuf einzubringen und andererseits die eigene Person zu schützen, geht nicht ohne Spannung ab und wirkt verunsichernd. Er stellt hohe Ansprüche an ihr Rollenbewusstsein und ihr Rollenverhalten.

Tabelle 5: Fünf Lehrerinnen- bzw. Lehrertypen in historischer Perspektive (nach Fend 1998a)

4.3 Versuch einer Systematik der heute wirksamen Lehrerbilder

Als Grundlage für die folgende Typologie von Berufsbildern dienen die drei von Ewald Terhart¹⁷ präsentierten Lehrerbilder: das idealistische, das technokratische und das pragmatisch-realistische. Wir haben sie für unseren Zweck weiterentwickelt und ergänzt: Das idealistische wird in unserer Übersicht als das charismatische Lehrerbild bezeichnet (weil in gewissem Sinne alle Berufsleitbilder sowohl idealtypisch als auch idealistisch sind); neu hinzugefügt haben wir das demokratische Lehrerbild, das auch als Variante des charismatischen aufgefasst werden kann – in der demokratisch orientierten schweizerischen Schulgeschichte dürfte es eine deutlich stärkere Ausprägung erfahren haben als im zunächst obrigkeitlich verfassten Deutschland, was erklärt, dass es bei Terhart fehlt; schliesslich wird namentlich das pragmatische Lehrerbild gegenüber Terhart (teils in eine andere Richtung) fortentwickelt.

¹⁷ Terhart 2002a, S. 94–103. Der Text basiert auf einem Vortrag, den Terhart 1999 vor dem Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) anlässlich der Verabschiedung von dessen Berufsleitbild und Standesregeln gehalten hat. Weitere Anregungen zur Tabelle bei Handy 1978.

	1a	1b	2	3
	Charismatisches Lehrerbild	Demokratisches Lehrerbild	Technokratisches Lehrerbild	Pragmatisches Lehrerbild
Leitbegriff	KUNST	POLITIK	TECHNIK	PROJEKT
Lehrperson als...	Künstler/Künstlerin	Erster Bürger/ Erste Bürgerin	Ingenieur/ Ingenieurin	Projektgestalter/ Projektgestalterin
Historischer Bezug (vgl. oben)	Pädagoge/Pädagogin zum Wohle des Kindes (Fend: C)	öffentliche und moralische Instanz (Fend: B)	Spezialist/Spezialistin und Fachperson (Fend: D)	

Tabelle 6: Vier Lehrerinnen-/Lehrerbilder im Überblick (Tabelle im Detail vgl. S. 109)

Die drei ersten Spalten handeln von drei Grundvorstellungen der Lehrperson, die historisch gewachsen und noch immer wirksam sind – als Selbst-, aber auch als Fremdbilder. In Reinform werden sie wohl selten vorkommen, eher das eine Bild akzentuiert, aber kombiniert mit Elementen der jeweils anderen. Dass sich Schule und Lehrberuf heute in einer «Krise der inneren Funktionsfähigkeit» (Edelstein 1995, S. 70) befinden, hat *auch* damit zu tun, dass die verfügbaren grundlegenden Leitvorstellungen zum Lehrberuf nicht mehr ausreichen, um dem Berufsstand zu einem notwendigen Selbstverständnis und der Öffentlichkeit zu einer realistischen Wahrnehmung der Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern zu verhelfen, mithin die spannungsreiche Kluft zwischen den Erwartungen und den Erfordernissen im Lehrberuf auf ein vereinbartes Mass zu reduzieren. Die vierte Spalte ist der Versuch, die fehlenden Elemente für ein zukunftstaugliches Lehrerinnen- und Lehrerbild zu bezeichnen – das «pragmatische» Lehrerbild ist den drei traditionellen Lehrerbildern (noch) nicht gleichgestellt, sondern ergänzt sie. In Kombination mit ihnen ermöglicht es den Beteiligten, ihr Bild vom Lehrberuf mit der Berufsrealität von morgen konstruktiv zu vermitteln.

Es ist möglich, aber nicht zwingend, die drei traditionellen Lehrerbilder drei verschiedenen Aufbruchphasen der Bildungsgeschichte zuzuordnen¹⁸: Das «charismatische» gehört ins Umfeld der Reformpädagogik (ab Ende des 19. Jahrhunderts), das «demokratische» Lehrerbild geht zurück auf den Beginn des schweizerischen Schulbildungssystems im 19. Jahrhundert und erfährt eine Verstärkung im Zuge der reformpädagogischen Diskussion (Criblez et al. 1999), das «technokratische» ist in den wissenschaftsgläubigen 60/70er-Jahren des letzten Jahrhunderts anzusiedeln (vgl. Fend 1998a).

¹⁸ Modifiziert, aber in Umrissen erkennbar sind in den drei historischen Bildern übrigens auch die – den drei höheren Fakultäten der alteuropäischen Universität zugeordneten – «gelehrten Stände» der Kleriker, Juristen und Ärzte, die «den Ursprungs- und Orientierungskontext für die Ausgliederung von Lehrberufen, insbesondere für die der höheren Lehrämter» darstellen (Combe/Helsper 1996, S. 15).

1a Charismatisches Lehrerbild: KUNST

Terhart schreibt dazu: «Seit den Zeiten der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik der 20er-Jahre wurden Lehrer auf ein heroisches Leitbild verpflichtet, demzufolge sie im Interesse der Kinder und der Höherentwicklung der Kultur, in edelster Gesinnung bei klagloser Hinnahme bescheidenster Arbeits- und Lohnverhältnisse ihren Beruf als Dienst an der edlen Sache auszuüben hatten. Nur besonders geeignete Personen sollten Lehrer werden; das gute Unterrichten galt als eine Kunst, die nur begrenzt zu erlernen war» (2002a, S. 96). Die einzelne Lehrerpersonlichkeit spielt in diesem Lehrerbild eine zentrale Rolle, ihr Charisma vor allem begründet gelingende Bildungsprozesse. Entsprechend ihrem edlen Menschenbild wird auch die Lehrperson zur genialen, ausserordentlichen Persönlichkeit verklärt, mit einem «Sendungsbewusstsein» ausgestattet und ihre Aufgabe «gleichsam ins Kulturmissionarische hinaufstilisiert» (S. 97). Die Grundlage dieses idealen, «guten» Lehrers ist «das freudige Gefühl der klar bewussten inneren Berufenheit», wie der Reformpädagoge Kerschensteiner – stellvertretend für viele andere – 1927 schreibt (zit. in Helsper 1996, S. 524). Berufspolitisch wirken diese Heroisierung des Lehrberufs und, parallel dazu, die Idealisierung des Kindes (vgl. Oelkers 1998) in der Öffentlichkeit einerseits als Aufwertung der pädagogischen Aufgabe, andererseits vergrössern sie die Distanz zu der als «wirklichkeitsfremd-hochfliegend» wahrgenommenen Berufsgruppe. Unter den Lehrpersonen selber wird dadurch «de facto nicht selten nur eine Art kontinuierliches berufsbezogenes Schuldbewusstsein erzeugt, denn diesen heroisch-übermenschlichen Verpflichtungen und Berufsansprüchen konnte und kann keine Lehrperson genügen» (Terhart 2002a, S. 97).

Diese Elemente des Konzepts sind heute eher nützlich

- Starke Betonung der personalen Anteile im Lehrberuf unverzichtbar
- Auffassung des Lehrerhandelns als einer Kunst im Sinne einer «Stilistik» bzw. «bewussten Selbstpräsentation» der Lehrperson (Ziehe)
- Hohe Meinung von Eigenverantwortlichkeit und Autonomie der Lehrperson
- Wahrnehmung der Schule als eines modellhaften Lebensraums, der sich bewusst und eigensinnig abgrenzt vom Alltagskontext
- Wertschätzung der individuellen «Schülerpersönlichkeit»
- Vertrauen in das Gute im Menschen (das wie eine selbsterfüllende Prophezeiung wirkt)

Diese Elemente des Konzepts sind heute und künftig eher hinderlich

- Abstützung auf den charismatischen Einzelkämpfer, tendenzielle Team-unverträglichkeit
- Betonung der Intuition, die das Lehrerhandeln der Diskussion und Kooperation im Kollegium sowie der Überprüfung durch schulexterne Personen entzieht
- Rollenunklarheit bzw. Grenzenlosigkeit des Anspruchs (wozu die Heroisierung des Berufs ebenso gehört wie die Idealisierung des Kindes)
- Verklärung der Persönlichkeit führt zu persönlicher Überforderung (auf Seiten der Lehrperson ebenso wie der Schülerinnen und Schüler)
- Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler unmündig bzw. unselbstständig bleiben

- Neigung zur Überschätzung des Lehrens für den Bildungsprozess, mithin zur (Selbst-) Überschätzung des Lehrers/der Lehrerin
- Tendenzielle Theoriefeindlichkeit
- Schönreden der Wirklichkeit als Prinzip

1b Demokratisches Lehrerbild: POLITIK

«In einer Republik soll der Mann nicht ein einseitiger Fachmensch sein, denn das republikanische Leben hat so viele Berührungspunkte, dass der wahre republikanische Bürger möglichst allseitig seine menschlichen Kräfte entwickelt haben, und sich gebildet haben muss, um den Pflichten und Forderungen seines Vaterlandes genügen zu können» – so argumentierte beispielsweise Augustin Keller, Seminardirektor und Regierungsrat, die zentrale Figur des aargauischen Bildungswesens im 19. Jahrhundert, 1835 im Grossen Rat (Brändli et al. 1998, S. 5). Die Geschichte der Volksbildung in der Schweiz zeigt die Schule als eine «republikanische Institution» und die Lehrperson als «öffentliche Person» und «erste Bürgerin». Die öffentliche Verantwortung bzw. die Verantwortung für das Allgemeinwohl und die Vermittlung demokratischer Grundwerte prägen das Bild der Lehrperson als einer Amtsautorität über viele Jahrzehnte hinweg, und materiell wird es zunehmend gestützt durch die gesicherte, weil beamtete Stellung im demokratisch legitimierten Bildungssystem. Seit Ende der 60er-Jahre ist der «erste Bürger» in Richtung «Basisdemokratin» mutiert, so dass die Referenz an die (sozial-)demokratische Diskurstradition in der Schulpraxis weiterhin spürbar ist. Dass die Lehrpersonen nicht nur alle die gleichen Rechte, sondern auch die gleichen Aufgaben hätten und selbstredend die gleichen Leistungen erbrächten und also die gleichen Löhne verdienten, diese verbreitete Vorstellung, die sich erst allmählich vor der Realität zu rechtfertigen anhebt, findet zweifellos im demokratischen Lehrerbild ihren Rückhalt. Die jüngsten Diskussionen um New Public Management, Privatisierung oder Schulautonomie, in denen mit dem konstitutiven Faktum der Schule als einer öffentlich-demokratischen Institution relativ locker umgegangen wird (Criblez 1998, S. 206), zeigen die Distanz auf, die sich mittlerweile zwischen die idealistische Konzeption des 19. Jahrhunderts und die gegenwärtige Wahrnehmung der politischen Stellung und Funktion der Lehrperson gelegt hat. Dennoch ist die öffentlich-rechtliche Verfasstheit von Schule und Lehrberuf auch heute noch eine breit anerkannte Tatsache, die sich weniger in der aktuellen Praxis oder Rhetorik als in impliziten Erwartungshaltungen gegenüber den Lehrpersonen spiegelt.

- Starker Bezug zum sozial-politischen Kontext der Schule, mithin Kommunikation mit der Öffentlichkeit als einer vorrangigen Aufgabe
 - Kommunale Einbettung und Öffnung der Schule für ausserschulische Partnerschaften
 - Schule als Gemeinschafts-Modell (Polis, Just Community)
 - Offenheit für die Bedeutung der Schule als einer Organisation jenseits des Unterrichts
 - Verständnis von Lehren und Lernen als aufeinander bezogenen Prozessen
 - Thematisierung des politischen Grundsatzes der Chancengleichheit in der Schule, wo an ihren Voraussetzungen bewusst gearbeitet wird
- Diese Elemente des Konzepts sind heute und morgen eher nützlich*

- Leistungsbasierung der schulinternen Selektionsprozesse ebnet den Weg zu positiver Einschätzung von Differenzen (bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen)
- Grundsatz «Gleiche Leistung – gleicher Lohn»

Diese Elemente des Konzepts sind heute und künftig eher hinderlich

- Basisdemokratische Überhöhungen verhindern Innovationen, wirken auf Entscheidungsprozesse bremsend und verschleissen Ressourcen
- Politisierung des Teamgedankens (Kollegium als Parlament) mit der Gefahr einer Engführung der demokratischen Legitimation des Lehrerkollegiums ebenso wie einzelner Lehrpersonen
- Gleichheitsmythos behindert nachhaltig die Weiterentwicklung der Schule und des Lehrberufs (z.B. in Richtung eines individuellen fachlichen Profils)
- Grundsatz «Gleicher Auftrag – gleicher Lohn»

2 Technokratisches Lehrerbild: TECHNIK

Im deutschsprachigen Raum wird in den 60er-Jahren das personen- durch ein methodisch-didaktisch fokussiertes Lehrerbild zurückgedrängt. «Die empirisch forschenden Lern- und Bildungswissenschaften erarbeiteten die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln, das sich eben nicht mehr pädagogischer Intuition, Erfahrung und Genie verdankte, sondern sich als angewandte Lernwissenschaft in eine Ingenieurstätigkeit am Wissen und Denken, an der kognitiven Struktur der Schüler verwandelte. Dies versprach Rationalität und insofern dann auch Effizienz.» Muss man zur Ausübung der *Lehrkunst* noch «berufen» sein, so ist zur Anwendung dieser *Lehrtechnik* jedermann zu befähigen. Dass die Anfänge der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrer-Fortbildung in der Schweiz in jene Zeit fallen, ist kein Zufall. Mit dem «Versprechen auf die Erlernbarkeit aller notwendigen Techniken des Lehrerhandeln sowie einer Art Erfolgsgarantie auf wissenschaftlicher Grundlage» formiert sich das Selbstbewusstsein des Berufs neu, während in der Öffentlichkeit der Eindruck entstehen kann, dass nicht nur das Lehren, sondern auch das Lernen eine «glatte» Sache und also attraktiv sei. «Heute sind diese Hoffnungen der wissenschafts- und technokratieoptimistischen 60er-Jahre verfliegen, und man erkennt aus der wenngleich kurzen historischen Distanz, dass – formal gesehen – im technokratischen Lehrerbild im Grunde nur der rationalisiert-metallische, kurzum: der modernisierte Wiedergänger des alten Idealismus neu erscheint» (Terhart 2002a, S. 97–99).

Diese Elemente des Konzepts sind heute und morgen eher nützlich

- Qualitätsorientierung, aber stärker prozess- und ergebnisorientiert
- Betonung von Weiterbildung und Training als Voraussetzung gelingenden Lehrerhandeln
- Wille zur Professionalisierung des Lehrberufs und – damit verbunden – Offenheit gegenüber einer massvollen Standardisierung der Aufgaben, ihrer Erfüllung und ihrer Überprüfung
- Realitätsbezug (gegen das Schönreden des charismatischen Typs) und empirische Orientierung

- Verselbstständigung der technischen Seite des Lehrerhandelns mit dem Risiko: Unterricht nach Rezept
- Unterschätzung der personalen Seite des Lehrerhandelns mit dem Risiko: Geringschätzung der pädagogischen Beziehung im Sinne einer Erziehungsaufgabe und der kollegialen Beziehung zwecks Kooperation und Support
- Handlungsleitende Modelle kommen abhanden (Orientierungslosigkeit aufgrund der pluralistischen Erkenntnislage in den Wissenschaften)
- Gefahr, dass Lehrpersonen zu «Statthaltern der fertigen Welt» (Sloterdijk/Kahl 2001, S. 40) werden

Diese Elemente des Konzepts sind heute und künftig eher hinderlich

3 Pragmatisches Lehrerbild: PROJEKT

Das pragmatische Konzept umschreibt ein künftiges Lehrerbild. Wie die drei andern Lehrerbilder ist es heute bereits gegenwärtig – jene wirken nach, dieses kündigt sich an. Da dem pragmatischen Lehrerbild kein historisch gewachsenes Lehrerbild zuzuordnen ist, besitzt es (noch) nicht denselben kategorialen Stellenwert. Auch beansprucht es nicht absolute Geltung, vielmehr versteht es sich als komplettierendes und komplementäres Element: Es ist gerade Bestandteil dieses Konzepts zu akzeptieren, dass es traditionelle, nach wie vor wirkungsmächtige Bilder vom Lehrberuf gibt, dass es aber notwendig ist, unsere Erfahrungen mit ihnen zu reflektieren und das je individuelle Lehrerinnen- und Lehrerbild so anzureichern, dass ein qualitativvolles, zeitgemässes, kurz: professionelles Lehrerhandeln möglich ist. Das pragmatische Lehrerbild eröffnet die Möglichkeit, ein integrales, kritisch reflektiertes Gesamtbild – das sich aus dem Tauglichsten aller vier Bilder zusammensetzte – zu gewinnen. Für ein künftiges Berufsleitbild Lehrperson beansprucht das Konzept daher dennoch einen prominenten Platz, weil es – deutlicher als die historischen Leitbilder – die Qualitäten bezeichnet, die für einen Kaderberuf inmitten einer lernenden Organisation *heute* notwendig sind. Das pragmatische Lehrerbild versteht sich insofern als temporär: Es geht davon aus, dass zu anderen Zeiten wieder andere (korrigierende bzw. ergänzende) Leitbegriffe im Vordergrund stehen.

Terhart fasst sein «pragmatisch-realistisches Lehrerbild» in drei Stichworten zusammen: Pragmatische Professionalität, Grenzenbewusstsein, Öffentliche Verantwortung. *Pragmatische Professionalität* akzeptiert angesichts von Pluralismus und Individualisierung, dass heute ein einheitlicher Normenhorizont für den Lehrberuf genauso obsolet ist wie einmalig angehäuften Erfahrungsschätze. Eine «professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als <fertig> betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. Dies hat viel mit beruflicher Erfahrung und – noch mehr! – mit Erfahrungsverarbeitung zu tun.» *Grenzenbewusstsein* ist Ausdruck der Erfahrung, dass eine immer weitere Ausdehnung des Lehrermandats, das «am Ende im Grenzenlosen schwimmt», der Profession schaden zufügt, weil diese «angesichts eines grenzenlosen Auftrags schliesslich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent sein» würde. Als professionellen Kernbereich bezeichnet er die «Organisation von Lehren und Lernen», während Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben Randbereiche zu bleiben haben. *Öffentliche Verantwortung* erinnert an das öffentliche Amt der Lehrperson, ihre

Aufgaben im Bereich der Wissensvermittlung, der Werteerziehung und der Selektion aufgrund von Leistung und Leistungsbeurteilung – dies in Abgrenzung zur im Berufsfeld stark verbreiteten Verklärung der Kindorientierung (vgl. oben). Gemeint ist auch, dass die Lehrpersonen von sich aus das Gespräch mit der Öffentlichkeit suchen und dabei auch über Standards und Qualitätskriterien ihrer Berufsausübung diskutieren – eine öffentliche Debatte darüber sei wichtig (Terhart 2002a, S. 102–103).

Stärker als bei Terhart wird in unserem pragmatischen Konzept betont, dass die Lehrperson ihre Aufgabe in einem stark bewegten Umfeld zu leisten hat und daher notwendigerweise Schule und Unterricht als Team-Mitglied in einer lernenden Organisation immer wieder neu gestaltet. Nicht nur wird die Arbeit an ihrer eigenen Berufsbiografie «nie als fertig betrachtet» (vgl. oben), auch Schule und Unterricht sind ihr im Grunde «ewige» Entwicklungsanlässe. Neben dem Grenzenbewusstsein gehört daher zur Professionalität der Lehrperson auch die ausgeprägte Fähigkeit, vielfältige Veränderungsprozesse zu initiieren, zu gestalten und abzuschliessen – für die Schülerinnen und Schüler, für die Schule, für sich selber. Damit fügen wir zu den drei Stichworten ein viertes hinzu: *Projektintelligenz* bzw. *Projektfähigkeit* (vgl. auch Scheurer 2002, S. 57ff.). Alle Elemente des pragmatischen Lehrerbilds fassen wir unter dem Leitbegriff des «Projekts» zusammen.

Pragmatisch heisst dieses Lehrerbild deshalb, weil es – abgeleitet vom griechischen Wort «pragma»: Handeln und Tun, auch Aufgabe und Vorhaben – die Handlungs- und Umsetzungsfähigkeit betont. Die Elemente des pragmatischen Lehrerbilds sind:

Pragmatische Professionalität	➔	das standard- und kriterienorientierte Handeln
Grenzenbewusstsein	➔	das rollen- und grenzenbewusste Handeln
Öffentliche Verantwortung	➔	das gesellschafts- und öffentlichkeitsbewusste Handeln
Projektfähigkeit	➔	das zukunftsorientierte Handeln

Die folgende Grafik sucht deutlich zu machen, wie sich die vier Lehrerbilder im Koordinatensystem von Ideenproduktion («idea») und Handlungsfähigkeit («pragma») positionieren. Dem Leitbildelement «Projektgestalterin/Projektgestalter» kommt dabei die Funktion zu, die drei andern (weiterhin unentbehrlichen) so zu dynamisieren, dass der Lehrberuf jene Kompetenz und Kraft zur Selbststeuerung erfährt, welche die Einzelschule für ihre Zukunftsfähigkeit heute benötigt.

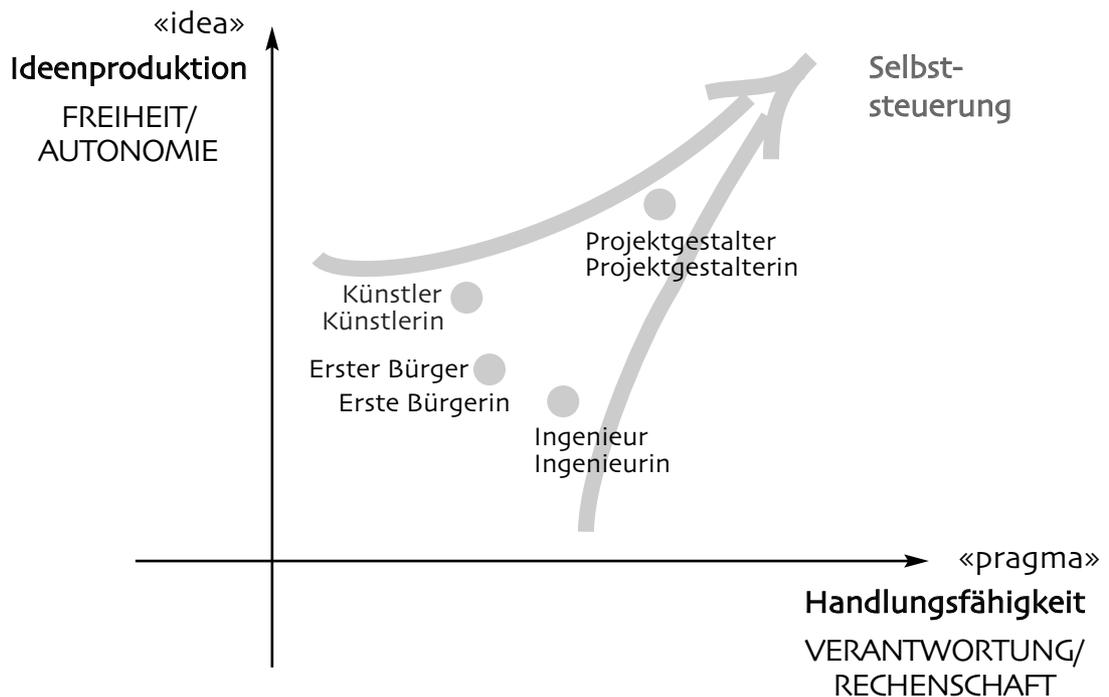


Diagramm 1: Vier Lehrpersonenbilder zwischen Idee und Praxis einer Schule von morgen

4.4 Schule und Lehrberuf im Zeichen der «Projekt»-Metapher

Warum soll es sinnvoll sein, im Zusammenhang mit dem Lehrberuf und seiner Zukunft so prominent den Begriff des *Projekts* zu verwenden? Die Antwort ist einfacher als ihre Begründung. Die Antwort: Weil die *Schulbildung von ihrer Verfasstheit her* (Struktur, Funktion u.a.) heute bereits zahlreiche Eigenschaften eines Projekts aufweist und diese sich künftig noch weiter ausprägen werden und weil *Schule in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung* in einem besonderen Masse auf Projektmanagement angewiesen ist. Die Begründung: Etwas ausführlicher wird im Folgenden versucht, zunächst die *Projektförmigkeit* (4.4.1) und dann die *Projektbedürftigkeit* (4.4.2) von Schule und Lehrberuf nachzuweisen, um schliesslich die *Projektnotwendigkeit* (4.4.3) plausibel zu machen.

4.4.1 Projektförmigkeit: Schulbildung als Projekt

Plakativ gefragt: Ist das Bildungssystem eher das «Archiv» oder die «Zukunftswerkstatt» der Gesellschaft, ist die Schule die Informations- und Dokumentationsabteilung des gesellschaftlichen Unternehmens Bildung oder doch eher seine Projekt- und Entwicklungsabteilung, das Zentrale Labor?¹⁹ Wer sich über die künftigen Personalprofile

¹⁹ Eine ähnliche Dichotomie verfolgt beispielsweise *Paulo Freire*, der brasilianische Pädagogikprofessor und revolutionäre Erwachsenenbildner, wenn er holzschnittartig, aber instruktiv und illustrativ zwischen einem «Bankiers-Konzept der Erziehung» und «problemformulierender Bildungsarbeit» unterscheidet. In seinem Buch «Pädagogik der Unterdrückten» schreibt er 1970, der Bildungsvorgang leide unter der «Übermittlungskrankheit»: «Der Lehrer redet von der Wirklichkeit, als wäre sie bewegungs-

für das Unternehmen Bildung klar werden will, muss sich solchen grundsätzlichen Fragen stellen (vgl. Kap. 1). Es sind gleichzeitig politische und persönliche Fragen, praktische und poetische: Wir können sie hier nicht entscheiden, nur offen legen, wohin wir selber tendieren, wenn wir das notwendige Zukunftselement des Lehrerbildes mit dem Begriff des Projekts umschreiben. Was Max Frisch einst über die Schweiz geschrieben hat, gilt gewissermassen auch für ihre Schule: Sie präsentierte sich als eine «Hausordnung, als solche vortrefflich», nur: «Jede blossе Hausordnung ist defensiv, nicht ein Projekt». Angesichts der vielfältigen Herausforderungen, der unterschiedlichsten Erwartungen, der zahlreichen offenen Zukunftsfragen und des raschen gesellschaftlichen Wandels hat sich zweifellos der Druck auch auf die Schule verstärkt – und hat die Schule (ähnlich wie die Schweiz insgesamt) noch einmal mehr zu einer «vortrefflichen Hausordnung» gemacht. Das ist im Einzelnen nachvollziehbar, im Ganzen aber kontraproduktiv, ginge es doch heute für die Schule gerade darum, sich offensiv als ein «Projekt» zu verstehen – und somit ihre Strukturen zu flexibilisieren, ihre Inhalte zu überprüfen und ihre Methoden zu erweitern. Dadurch erhielt *Veränderung*, ihre Bearbeitung (Lernen) und Bewältigung (Lösen), die ihr zustehende konstitutive Bedeutung im gesamten Bildungssystem – von der lernenden Bildungsverwaltung bis hin zum selbstgesteuerten Lernen der einzelnen Schülerin im eigenen Projekt. Und mittendrin die «projektfähige» Lehrperson.

Dass die Struktur der heutigen Schulbildung so umschrieben werden kann, dass sie dem Design klassischer Projekte auffällig ähnlich wird, ist gewiss kein Zufall. Um unsere

los, statisch, abgezirkelt und voraussagbar. Oder aber er lässt sich über einen Gegenstand aus, der der existentiellen Erfahrung der Schüler völlig fremd ist». Worte würden so ihrer konkreten Wirklichkeit entleert und zu hohlem, fremdem und entfremdetem Wortschwall gemacht. Die hervorstechendste Eigenschaft dieser Übermittlungserziehung bestehe daher im Schall der Worte, nicht aber in ihrer verwandelnden Kraft: «Vier mal Vier ist sechzehn», «Die Hauptstadt von Parà ist Belém». Freire fährt fort: «Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu «Containern» gemacht werden, zu «Behältern», die vom Lehrer «gefüllt» werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie. So wird Erziehung zu einem Akt der «Spareinlage», wobei die Schüler das «Anlage-Objekt» sind, der Lehrer aber der «Anleger». Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommunikués heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das «Bankiers-Konzept» der Erziehung» (educaçao bancaria). Diesem Konzept hält er die «problemformulierende Bildungsarbeit» (educaçao problematizadora) entgegen, eine Praxis, in der Menschen ihre Probleme und Anliegen in ihrem Verhältnis zur Welt formulieren, eine Bildung, die «Kommunikués verwirft und Kommunikation verwirklicht. (...) Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: *der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer.*» Beide lehren und lernen zugleich. «Die Bankiers-Erziehung versucht (aus offenkundigen Gründen), indem sie die Wirklichkeit mythisiert, bestimmte Tatsachen zu verbergen, die die Art und Weise erklären, in der Menschen in der Welt existieren. Andererseits stellt sich die problemformulierende Bildung die Aufgabe der Entmythologisierung. Die Bankiers-Erziehung widersteht dem Dialog, die problemformulierende Bildungsarbeit betrachtet den Dialog als unerlässlich für den Erkenntnisakt, der die Wirklichkeit enthüllt. Die Bankiers-Erziehung behandelt die Schüler als *Objekte von Unterstützung*, während die problemformulierende Bildung sie zu *kritischen Denkern* macht. (...) Die Bankiers-Theorie und -Praxis als lehrende und fixierende Macht vermag nicht, den Menschen als historisches Wesen anzuerkennen, während die problemformulierende Theorie und Praxis des Menschen *Geschichtlichkeit* zum Ausgangspunkt nimmt.» (Freire 1973, S. 57–70) Der «problemformulierenden Bildungsarbeit» von Freire ist unser Projekt-Konzept verwandt.

These zu illustrieren, stellen wir – ausgehend von Kapitel 2 und gestützt auf einen kürzlichen Artikel von Jürgen Baumert (Baumert 2002, S. 100f.) – im Folgenden vier konstitutiven Strukturmerkmalen der Schulbildung einige der üblichen Projekteigenschaften gegenüber:

Strukturmerkmale der Schulbildung	Eigenschaften von Projekten
<p>Weil Familie und Arbeitswelt Erziehungs- und Bildungsleistungen nicht (mehr) selber erbringen können, delegieren sie sie an die Schule. Neben der normalen Alltagswelt gibt es daher eine ausserordentliche Schulrealität, eine stabile Lernumwelt, in der systematisch, langfristig und kumulativ gelernt werden kann.¹ Das heisst: «Schule vermittelt grundsätzlich stellvertretende Erfahrungen, die dennoch – sollen Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich verlaufen – als persönlich und authentisch wahrgenommen werden müssen»² Der stellvertretende Charakter wird dann besonders deutlich, wenn die Schule versucht, «direkte Erfahrungen, etwa in Form von Projekten, in ihr Programm zu integrieren. Jedem Schüler ist über kurz oder lang klar, dass hier nicht «wirkliches» Leben stattfindet, sondern pädagogische Ziele verfolgt werden³ – und seien sie so allgemein wie das Ziel, Lernen zu lernen» (S. 102). Die Motivation schulischen Lernens muss in der Schule selber – durch das «subjektive Erleben von Kompetenzzuwachs» – erzeugt werden, bleibt aber aufgrund der paradoxen Grundsituation (Schule als unalltägliche, stellvertretende Lernumgebung) ein Dauerproblem.⁴</p>	<p>¹ Eine auf Zeit eingerichtete Projektorganisation erfüllt Aufgaben, die von der dauerhaften Normalorganisation nicht erbracht werden können. – Projektarbeit ist delegierte Arbeit und hat sich daher auf die Delegationsinstanz bzw. auf das Mandat der Auftraggeber zu beziehen. – Das Projekt ist eine durch ein Mandat geschützte eigenständige Lernumgebung, in der stellvertretend, aber mit Realitätsanspruch Erfahrungen gemacht und reflektiert werden.</p> <p>² Projektbeteiligte sind sich jederzeit bewusst, dass sie «nur ein Projekt» bearbeiten – und den Bezug zur Wirklichkeit des Auftraggebers brauchen, um dieses verwirklichen zu können.</p> <p>³ Die Arbeit im Projekt unterscheidet sich von den alltäglichen Routinetätigkeiten: Im Alltag machen wir Erfahrungen, in Projekten bringen wir gezielt etwas in Erfahrung.</p> <p>⁴ Projekte werden von ihrer Umgebung eher skeptisch bis ablehnend (das Risiko, dass sie Gewohnheiten angreifen, ist gross) wahrgenommen, sodass sie für Motivation sowie Erlebnisse von Selbstwirksamkeit und Zwischenerfolge selber zu sorgen haben. – Die Spannung zwischen Verpflichtung und Freiwilligkeit ist auch in Projekten ein häufiges Thema.</p>
<p>Als nicht-alltägliche Lernumwelt ist die Schule «eine beispielhafte Entwicklungsinstitution»,⁵ die «Institutionalisierung einer Abfolge von leistungsthematischen Situationen, in denen Handeln nach verbindlichen Gütemassstäben beurteilt wird».⁶ Dabei sind die Gütemassstäbe «funktional spezifisch: Ein Schüler wird nicht mehr in seiner ganzen Persönlichkeit beurteilt, sondern als Lernender» in bestimmten Lernbereichen, und zwar nach Kriterien, die für alle gleichermassen gelten und von der Lehrperson auch «affektiv neutral» angewandt werden.⁷ Zur Entwicklung gehört zwingend die Bewertung des Erreichten.⁸ «Versucht die Lehrkraft sich (dieser) zu entziehen, erledigen die Sache oder die Lerngruppe für sie das Geschäft» (S. 103f.). Damit werden Grenzen und Abgrenzungen wichtig: Die Rollen der Beteiligten, Anfang und Ende von Lernprozessen, die Etappen eines Lernvorhabens sind bewusst zu gestalten.⁹</p>	<p>⁵ Ein Projekt ist ein Entwicklungsinstrument mit dem Ziel, Veränderungen kontrolliert herbeizuführen.</p> <p>⁶ Ein Projekt ist ein geplanter Prozess mit festgelegten Etappen (Meilensteine), einer begrenzten Thematik und überprüfbaren Zielsetzungen.</p> <p>⁷ Die Zielsetzungen werden nach im voraus festgelegten differenzierten Kriterien etappenweise und am Schluss evaluiert, wobei Rollen und Aufgaben unterschieden werden. – Sache und Person, Ziel und Prozess unterscheiden zu können gilt als Erfolgsfaktor auch in Projekten.</p> <p>⁸ Die Bewertung der Projekterfahrungen hat einen hohen Stellenwert, weil sie über die – z.B. flächendeckende – Umsetzung des Projektvorhabens entscheidet.</p> <p>⁹ In häufig hierarchisch und fachlich durchmischten Projektteams stellt sich die Frage der Rollengestaltung, namentlich von leitenden Funktionen, bzw. der Verantwortlichkeit in der Projektarbeit besonders deutlich. – Ein Projekt hat einen Anfang und ein Ende, ist also auf Zeit eingerichtet.</p>

<p>«Schule hat notwendigerweise mit einem dualen Zeithorizont umzugehen: Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges»¹⁰, wobei unsicher ist, ob das Gelernte wirklich gebraucht wird oder für weiteres Lernen taugt.¹¹ «Gleichzeitig nimmt aber die Schule den grössten Raum im Leben junger Menschen ein¹² und bildet eine Lebenswelt eigenen Rechts, die nicht in der Logik institutionalisierter Lernprozesse aufgeht oder unter zukünftige Ansprüche subsumierbar ist.¹³ Gegenwart ist nicht gegen Zukunft aufrechenbar». So sieht sich die Schule vor der schwierigen Balanceaufgabe, «durch die Kultivierung der Lernfähigkeit auf eine nicht vorwegnehmbare Zukunft vorzubereiten und gleichzeitig dem Anspruch sinnstiftender Tätigkeit in der Gegenwart Gerechtigkeit widerfahren zu lassen». (S. 104f.) Der soziologische Befund, wonach das postmoderne Individuum zu einer «selbstentworfenen Biografie» bzw. einer «projektiven Identität» (Beck/Beck-Gernsheim 1993) nachgerade verurteilt sei, deckt sich mit diesem schulischen Faktum. Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Lehren und Lernen mit dieser fundamentalen Zukunftsoffenheit konfrontiert.¹⁴</p>	<p>¹⁰ Auch Projekte haben einen «dualen Zeithorizont»: Sie sind in der Gegenwart eingerichtet und projektiv auf die Zukunft ausgerichtet.</p> <p>¹¹ Ob das Ergebnis von Projekten in der Normalorganisation (bzw. vom Auftraggeber) als nützlich erachtet und dann auch tatsächlich umgesetzt wird, bleibt im Verlaufe des Projekts immer fraglich.</p> <p>¹² Projekte sind häufig zeit-, kosten- und energieaufwändig, ohne dass der Ertrag garantiert wäre – dennoch gibt es keine Alternative dazu.</p> <p>¹³ Die Handlungslogik des Projekts unterscheidet sich von der Handlungslogik der Institution.</p> <p>¹⁴ In Projekten sind die Lösungswege zu Beginn (und auch später noch) häufig diffus, was eine lineare Planung schwierig (und letztlich nicht erstrebenswert), hingegen eine rollende Planung nötig macht. – Projekte sind Instrumente der zukunftstauglichen Problemlösung. Lösungen zu finden ist für Projektmitarbeitende wie für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler eine alltägliche Herausforderung.</p>
<p>Die Schule ist in normativer Hinsicht doppelt herausgefordert: Sie hat einerseits dem «Primat des Kognitiven» zu genügen und «reflexive Zugänge zu unterschiedlichen Lebensbereichen» zu eröffnen, andererseits die – sozialen, emotionalen, motivationalen – Voraussetzungen für diese Lernprozesse zu schaffen.¹⁵ «Dies setzt Regelklarheit, Regeltreue und Wertbindungen voraus – kurz: die Stabilität wechselseitiger Erwartungen.»¹⁶ Die beiden unterschiedlichen Perspektiven – «die handlungsentlastete <Als-ob>-Situation» im Unterricht und «das praktische Handeln im sozialen Zusammenleben» der Schule – gleichzeitig bewusst zu halten, ist eine notwendige Voraussetzung erfolgreich verlaufender Lernprozesse (S. 105f.).¹⁷</p>	<p>¹⁵ Projekte sind genauso mit einem «doppelten Referenzrahmen» konfrontiert wie die Schule: Sie werden an ihren Ergebnissen gemessen, die sie jedoch ohne sorgfältige Gestaltung der Prozesse nicht erreichen. Projektintern wird dabei der kommunikative Rahmen als wichtiger wahrgenommen (Teamarbeit, Transparenz, Loyalität u.a.).</p> <p>¹⁶ Die «Projektintelligenz» der Projektleitung sowie die Vernetzungs-, Kooperations- und Kommunikationskompetenz der Beteiligten ist daher sehr bedeutsam. – In Projekten werden die Regeln der Zusammenarbeit häufig explizit festgelegt und periodisch überprüft: Dazu werden (selbst-)reflexive Gefässe geschaffen.</p> <p>¹⁷ Die Balance zwischen Projekt und Institution, also die Sorge um einen systematischen Lernprozess in einem hoch irritierbaren Umfeld (Widerstand der Normalorganisation), ist eine Herausforderung für Projektbeteiligte (v.a. für Projektleitungen). Dies verlangt überdurchschnittlich Kreativität, Einsatz und Entscheidungsfreude – und die Fähigkeit, Spannungen auszuhalten und konstruktiv zu gestalten.</p>

Wenn die *Schulbildung* in einem hohen Masse projektförmig *strukturiert* ist, bedeutet dies nicht, dass die *Schule* auch so *organisiert* ist. Baumert beschreibt Grundmuster der schulischen Bildung, abstrakt zwar, aber so, wie er sie international und gegenwärtig angetroffen hat. Die Feststellung, dass die Schulbildung – wie wir meinen – mit einiger Plausibilität als projektförmiger Prozess dargestellt werden kann, ist also *deskriptiv*, sie stützt sich auf unmittelbare Anschauung und Erfahrung. Ebenso verhält es sich mit den Beobachtungen, die wir in den vorangehenden Kapiteln gemacht haben: Es sind

Beschreibungen einer Schule, die als System und Institution – neben allen historischen Erfolgen und offensichtlichen Veränderungsaktivitäten – die Neigung besitzt, bürokratisch schwerfällig zu agieren, und eines Lehrberufs, der als Profession die Neigung besitzt, dieses Beharrungsvermögen zu teilen²⁰. Mit anderen Worten: Je stärker sich die Schulbildung als ein projekt- und prozesshaftes Geschehen zeigt, desto grösser wird die Distanz zur traditionell eher statischen Schulorganisation. Dieser Problemlage wird nur gerecht, wer aus der evidenten, aber zu wenig ernstgenommenen *Projektförmi gkeit* der schulischen Bildung auf die nachfolgend beschriebene *Projektbedürftigkeit* der Schule schliesst – und die Schule und den Lehrberuf entsprechend anders konzipiert und gestaltet.

Damit ist auch angedeutet, dass es sich bei unserem «Projekt»-Konzept nicht um einen Import aus dem Bereich des Wirtschaftsmanagements handelt, sondern um eine Anleihe aus dem pädagogischen Kernbereich, dem schulischen Lernen. Wenn also im Folgenden die Projektbedürftigkeit der Schule postuliert wird, dann geht es um Anpassungsleistungen der Schule gegenüber ureigenen Ansprüchen und Kernprozessen und nicht um eine – gar modische – Anpassung an gesellschaftlich «verordnete» Mainstreamvorstellungen effizienten Wirtschaftens. Dass in Wirtschaftsunternehmungen so viel von Projekt- und Prozessmanagement, also von der Notwendigkeit einer Dynamisierung verfestigter Strukturen und Abläufe die Rede ist, zeugt freilich davon, dass in diesem Feld nur überlebt, wer sich den eigenen Kernprozessen gegenüber anpassungsfähig zeigt. Davon könnte das Bildungssystem lernen, auch aus den vielen Irrtümern und Moden, mit und gegen die sich Profitunternehmungen bis heute – in einem teilweise extrem umkämpften Umfeld – am Leben erhalten haben. Aber noch einmal: Gewissermassen vor diesem Lernen von Fremden kommt das genaue Hinschauen auf das Eigene.

4.4.2 Projektbedürftigkeit: Lernen mittels Projektmanagement

Projektmanagement wird in der Regel eingeführt, wenn eine oder mehrere der folgenden Fragen bejaht werden: Erfordert es die *Organisation*? Ist der *Erneuerungsbedarf* (Innovationsgrad) besonders gross? Sind *spezielle Aufgaben* zu erledigen? Entlang diesen drei Kriterien versuchen wir nachfolgend in aller Kürze den schulischen Bedarf an Projektmanagement bzw. die Projektbedürftigkeit der Schule auszuweisen.

Organisation

- *Die Schule braucht ein Organisationsbewusstsein.* Heute ist es – mit Blick auf die drei Lehrerbilder nicht erstaunlich (vgl. Exkurs 2) – schwach ausgebildet. Bis vor kurzem konnte die Schule den Erwartungen genügen, wenn sie bei ihrer

²⁰ Und dies aus durchaus unterschiedlichen Motiven: Die Rezeptorientierung des technokratischen Lehrerbilds ist dabei ebenso bedeutsam wie der Gleichheitsmythos des demokratischen oder die Einzelkämpferfixierung des charismatischen Lehrerbilds, ganz abgesehen von den teils hohen Belastungen und Anforderungen im Berufsalltag, die ein konstruktives Eingehen auf Veränderung zwar erfordern, aber mitnichten fördern.

Leistungserbringung auf die einzelnen Lehrpersonen und deren Klasse im Rahmen eines hierarchisch-zentralistischen, arbeitsteilig organisierten Schulsystems abstützte. Künftig wird sie darauf angewiesen sein, dass einzelne Schulen auf vielfältige Ansprüche von inner- und ausserhalb des Schulsystems weitgehend selbstorganisiert und profiliert antworten. Dazu benötigen die Schulen *Organisationsstrukturen*, die ihnen die Gestaltung dieser Ansprüche ermöglichen, nicht bloss die Ansprüche der Verwaltung befriedigen, und sie benötigen eine *Organisationsbewusstheit*, eine permanente Selbstreflexion der Organisation und ihrer Mitglieder. Schulen müssen selber lernende Organisationen werden, in denen auf breiter Basis über Probleme und Schwierigkeiten, über deren Ursachen und Lösungen eine gemeinsame Sicht zu Stande kommen kann. Dazu sind sie heute nur sehr bedingt in der Lage. Im Projektmanagement ist die Reflexion bzw. Selbstreflexion der Organisation institutionalisiert, es ist ein Instrument nicht nur der Organisationsentwicklung, sondern auch der Entwicklung von *Organisationsbewusstheit*. Damit Schulen selbstbewusst ihre Aufgaben gestalten können, sollten Lehrpersonen über diese Projektmanagement-Kompetenz und die dazugehörige «Projekt»-Haltung souveräner verfügen können.

- *Die Schulbildung braucht anders organisierte Schulen.* «Wir müssen heute zur Kenntnis nehmen, dass unsere Institutionen und Organisationen nicht mehr aus sich selbst vernünftig sind, dass «Charisma» nicht mehr genügt, sie zu führen, dass sie nicht mehr durch Sachzwänge gesteuert werden, dass sie globalere und komplexere Probleme als früher lösen müssen und dafür in Aufbau, Funktion und Arbeitsorganisation nicht mehr geeignet sind» (Heintel/Kreinz 1990, S. 12). An der Schwelle von einer bürokratisch verfestigten bzw. fragmentierten Organisation zu einer teilautonomen, öffentlichkeitsbewussten, d.h. wirkungs- und qualitätsorientierten Organisation benötigen Schulen ein *hohes Mass an Selbstständigkeit* – im organisatorischen, personellen, finanziellen Bereich, aber natürlich auch im Kernbereich des Lehrens und Lernens. Auf dem Weg dazu, diese autonomen Gestaltungsräume nicht nur abzustecken, sondern auch zu nutzen, spielt die «Projekt»-Methode eine wesentliche Rolle. Sie hilft, Möglichkeiten bewusst auszuloten und Erfahrungen im Betreten von Neuland gezielt auszuwerten. An der Bruchstelle zwischen alter, stark personenorientierter und neuer, verstärkt prozess- und teamorientierter Organisation ist Projektmanagement gefragt.

Erneuerungsbedarf

- *Schulen brauchen Veränderungskompetenzen.* In dieser Transformationsphase der schulischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung benötigen Schulen ein hohes Mass an *Veränderungspotenzialen*, über die sie traditionellerweise nicht verfügen – und die sie sich, wenn sie sich nur auf ihre eigenen Traditionen besinnen, auch nicht ohne weiteres aneignen oder gar wertschätzen: «Wie hoch ist der Prozentsatz der Pädagogen, die gründlich in den Kenntnissen und Fähigkeiten geschult wurden, die man braucht, um einen bedeutungsvollen Wandel zu bewirken?» fragt Goodlad einmal rhetorisch (zit. in Fullan 1999, S. 193). Um aus ihrer prekären Situation gelangen und aus sich selber heraus den neuen gesellschaft-

lichen Standort und den gewünschten Status der Schulbildung entwickeln zu können, wird die Schule nicht nur heute, sondern dauerhaft auf *Kompetenzen und Kapazitäten im Bereich des «change managements»* angewiesen sein. Dieses nimmt in der Regel die Form von «Projekten» an: «Projektmanagement ist immer dann sinnvoll einsetzbar, wenn es um die Entwicklung von etwas Neuem oder Anderem geht und man unsicher ist, ob die alte Organisation, die bisher ihre Dienste getan hat, für das Neue oder Andere tauglich ist» (Heintel/Kreinz 1990, S. 36). Projektmanagement ist das klassische Instrument der Veränderung. Was die Schule braucht, sind daher Lehrpersonen mit «Projektintelligenz».

Spezielle Aufgaben

- *Für Schulen sind auch «Normalaufgaben» häufig «Sonderaufgaben» – und sie lösen sie zunehmend ähnlich: als Projekte.* Die zunehmende Umweltkomplexität, der die Schulen durch ihre «Entlassung» aus der bürokratischen Umklammerung künftig nicht minder ausgesetzt sein werden, wird das Know-how und die Koordination des Schulpersonals herausfordern. «Es ist zu beobachten, dass die Grenze zwischen «Sonderaufgaben» und «Normalaufgaben» zunehmend fließend wird... Wir möchten die Prognose wagen, dass die Organisationsaufgabe der Zukunft nicht mehr darin bestehen wird, einzelne isolierte Projekte zu organisieren, sondern die organisatorische Integration einer Vielzahl von Projekten, die zeitlich parallel ablaufen, sicherzustellen. (...) Mit der zunehmenden Anzahl von Projekten, die zeitlich parallel ablaufen (...), ist eine organisatorische Integration nur noch über die permanente Institutionalisierung von Projektleitungsfunktionen sicherzustellen» (Reschke/ Svoboda, zit. in Heintel/Kreinz 1990, S. 40). Sollte die Schule je dahin kommen, sich als lernende Organisationen zu etablieren, wird das projektförmige Arbeiten darin auf allen Ebenen einen hohen Stellenwert haben: Lehrpersonen ebenso wie Schülerinnen und Schüler werden es nicht mehr wie heute als eine Sonderform, sondern als die Normalform schulischen Lehrens und Lernens begreifen. Der Akzent auf individuellen Lernprozessen und die daraus abgeleitete Bedeutung des explorativen Lernens legen diese Arbeitsform aus pädagogischen Gründen nahe.
- *Es ist vorteilhaft, auch den Berufsauftrag der Lehrperson wie ein Projektmandat zu interpretieren.* Projektmandate enthalten erreichbare Zielsetzungen und klare Aufgabenbeschreibungen, setzen Meilensteine zwischen einem klar terminierten Anfang und Ende eines Projekts, legen die Rollen der Beteiligten fest, mithin auch die Verantwortlichkeiten von Einzelnen und Teams gegenüber den Auftraggebern, machen Aussagen für den Fall von Erfolg und Misserfolg, kurz: machen explizit, was heute im Lehrberuf häufig genug unausgesprochen und damit unbearbeitbar bzw. unbearbeitet bleibt. Die drei Stichworte des pragmatischen Lehrerbilds: Pragmatische Professionalität, Grenzenbewusstsein, öffentliche Verantwortung (vgl. S. 99f.), finden jedenfalls in einer solchen Lesart des Berufsauftrags ebenso ihren Platz wie die professionellen Standards zugängliche «Stilistik» des Lehrhandelns gemäß Ziehe (vgl. Exkurs 5). Standard-Spezialaufgaben – von der Weiterbildungs- bis zur Qualitätsbeauftragten – und mithin die arbeitsteilige, aufgabenorientierte Gestaltung und Entwicklung der Einzelschule erhielten so ihre

zeitgemässe Form. Damit würden nicht nur die professionsintern so wichtige Selbstreflexion erleichtert, sondern auch die Rechenschaftslegung und die externe Beurteilung der Lehrperson – und damit viel unnötiges Gerede über den Inhalt und die Qualität der Lehrarbeit künftig vermieden.

Die «Projekt»-Metapher steht letztlich für die Möglichkeit der Lehrpersonen, durch diese nüchterne, wenn auch anspruchsvolle Erweiterung ihres Berufsbilds die Voraussetzungen zu schaffen, die Zukunft von Schule und Lehrberuf aus eigener Initiative und mit eigenen Ideen zu gestalten. Die Gefahr jedenfalls ist nicht von der Hand zu weisen, dass die laufenden und anstehenden Reformprojekte die Schule weiter bürokratisieren werden, wenn die Lehrpersonen darauf bloss defensiv ansprechen. Für die offensive Umsetzung eigener Gestaltungsideen benötigen sie hingegen ein Instrumentarium (Projektmanagement) und eine Grundhaltung (Veränderungsoffenheit, Neugier, eben: Projektintelligenz). Sie werden im Leitbegriff «Projekt» gefasst, der als neues Element die bestehenden Lehrerbilder entsprechend dynamisieren und aktualisieren soll. Ohne eine initiative Erneuerungsbewegung der Schulen, die das Projekthafte betont, wird die verwaltungsseitig eingeleitete «Normalisierung» der schulischen Organisationsstrukturen (Schulleitungen, Teamstrukturen, Qualitätsentwicklung u.a.) kaum die angepeilten lernenden Organisationen hervorbringen, sondern vermutlich bloss zur Perfektionierung des bestehenden administrativen Systems auf Schulebene beitragen. Statt die Kräfte der Selbststeuerung würden jene der Fremdsteuerung gestärkt. Und in einem chaotischer werdenden Umfeld würde die «Hausordnung Schule» (vgl. oben) zwar noch einmal ordentlicher, aber zunehmend kontextfremder und damit schliesslich irrelevant. Insofern steht nicht nur das Schulsystem, sondern auch der Berufsstand der Lehrpersonen an einem Scheideweg. Der Saumpfad Richtung «Projekt» führte zu einer Selbstvergewisserung der Profession, die der Arbeit an der Schule der Zukunft gut täte, während die Hauptstrasse in Richtung der traditionellen Bilder zwar zu vorerst gesicherten Arbeitsplätzen führte, aber die fundamentale Verunsicherung des Berufsstands nicht beheben und damit eine wesentliche Dimension seiner Attraktivität verfehlen würde.

Die Tabelle 7 gibt einen Überblick über die vier Lehrerbilder, von denen dieses Kapitel handelt. Es ist der Versuch, mit wenigen Stichworten (und daher mit einem gewissen Risiko des Missverständnisses behaftet) die vier Typen voneinander abzugrenzen. Dies geschieht allerdings im Bewusstsein, dass unter ihnen zahlreiche Gemeinsamkeiten bestehen oder zwischen ihnen Grenzen fließend sind, die beide hier – aus didaktischen Gründen – vernachlässigt werden.

4.4.3 Projektnotwendigkeit: Schule zwischen Erstarrung und Transformation

Bewahren und Erneuern: Das ist bekanntlich die Grundspannung, welche seit je die Schule herausfordert und gleichzeitig zusammenhält. Um erfolgreich zu überleben, braucht sie beides, aber nicht immer von beidem gleich viel. Wenn es heute manchmal so aussieht, als würde die Schule durch eine Überdosis Innovation an ihrem erfolgreichen Tun gehindert, so wird leichtfertig unterschlagen, dass sie durch die jahrzehntelange Einnahme von Traditionspillen sozusagen anästhesiert worden ist. Die Geschichte der öffentlichen Schulbildung in der Schweiz ist eine Erfolgsgeschichte, in der – wie so oft –

	Charismatisches Lehrerbild	Demokratisches Lehrerbild	Technokratisches Lehrerbild	Pragmatisches Lehrerbild
Lehrberuf als...	KUNST	POLITIK	TECHNIK	PROJEKT
Lehrperson als...	Künstler/-in	Erste/r Bürger/-in	Ingenieur/-in	Projektgestalter/-in
Zentrum	Person/Persönlichkeit	Verantwortung für res publica	Funktionalität	Verantwortung für Schulqualität
Basis	Intuition, persönliche Erfahrung, Charisma	Intuition, Charisma, Abstimmungsprozesse	empirisch ermittelte Un- terrichtswissenschaft	Fach- und Innovations- kompetenz
Modus	(Selbst-)Verwirklichung Gestaltung	Selbstbestimmung, Demokratieerziehung	Vermittlung Adaption	Entwicklung Problemlösungen
Schule als ...	modellhafter Lebensraum	Polis im Kleinen, Mikro-Demokratie	arrangierter Lernraum	lernende Organisation
Horizont	ideale Gemeinschaft	funktionierende Gemeinschaft	funktionierende Gesellschaft	sich wandelnde Gesellschaft
Berufswahl als ...	Berufung (besondere Eignung)	öffentliche Mission (besonderes Vorbild)	Beruf (gute Ausbildung)	Mandat / Aufgabe (besonderer Einsatz)
Arbeitsweise	eher Einzelkämpfer	teils Einzelkämpfer, teils Teamworker	teils Einzelkämpfer, teils Teamworker	Team- und Networker
Berufsrolle	schwach abgegrenzt	schwach abgegrenzt	funktionsspezifisch begrenzt	reflektierte Grenzziehungen
Rollenwahr- nehmung	kaum reflektiert: Fachperson <i>als</i> Person (Rollenidentität)	kaum reflektiert: Amtsperson <i>und</i> Fach- person <i>und</i> Person (Rollenintegration)	kaum reflektiert: Fachperson <i>und</i> Person (Rollenindifferenz)	reflektiert: Schüler/Kind bzw. Lehrperson/Person (Rolldifferenzierung)
Arbeitsform	Improvisation, Schöpfung	Abstimmung	Rezepte	Projekte, Experimente
Hauptprozess	Lehren	Lehren und lernen, aufeinander bezogen	Lehren und Lernen lehren	Lernen organisieren und Lernen lernen
Lernbegriff	Imitatives Lernen	Modell-Lernen	Modell-Lernen	Entdeckendes bzw. exploratives Lernen
Pädagogische Beziehung	Akzent auf Haltungs-/ Wissensvermittlung: prägen	Akzent auf Haltungs-/ Wissensvermittlung: überzeugen	Akzent auf Unterrichtsmethodik: anleiten	Akzent auf je eigene Lernprozesse: auseinandersetzen
Ausbildungs- hintergrund	philosophisch-pädago- gisch-psychologisch	politisch-pädagogisch	erziehungs- und unterrichtswissen- schaftlich	Unterrichts- und projekt- praktisches Lernen und Forschen
Lehrerhandeln	Können prägt das Handeln	Sollen prägt das Handeln	Wissen leitet das Handeln	Erfahren verändert das Handeln
Lösungen sind...	personenbezogen	regelbezogen	standardisiert	massgeschneidert
Entschieden wird...	einzelnd und zufällig	regel- und mehrheits- orientiert	regelerorientiert	konsens- und aufgaben- orientiert
Begründet wird...	subjektiv	politisch	objektiv	intersubjektiv
Motivation	Anspruch und Ergebnis im Gleichgewicht	Gleichheit und Freiheit im Gleichgewicht	Erfolg und Funktionalität im Gleichgewicht	Freiheit und Verantwortung im Gleichgewicht
Mensch und Organisation	Vertrauen auf individuelle Förderung	Vertrauen auf Mehrheitsentscheide	Glaube an «human resources»	Vertrauen in «resourceful humans»
Autorität mittels...	Positionsmacht	Amts-/Funktionsmacht	Expertenmacht	Professionalität Selber lernen (Lehrer/-in=Lernmodell)
Aussenwirkung	Lehrkunst, bei der Unberufene nicht mitdis- kutieren können	Gerechte, an Chancengleichheit inte- ressierte Schulpraxis	Modernität, Dynamik, Professionalität	Zeitgemässe und qualitätsorientierte Dienstleistung
Binnenwirkung	Berufserfolg personengebunden	Schul-/Berufserfolg leistungsabhängig	Professionalität via erlernbarer Technik	Qualität dank guter Teamarbeit und Lehr-/ Lernarrangements

Tabelle 7: Berufsbild Lehrperson – Vier Facetten ihrer heutigen Wahrnehmung

die einseitige Fixierung auf den Erfolg die erfolgreiche Fortsetzung der Geschichte gefährdet.

Erfolgreich ist diese Geschichte deshalb, weil die Schule vor rund 100 Jahren zu einer institutionellen Form gefunden hat, die ihr während vieler Jahrzehnte nicht nur erlaubte, ihre gesellschaftliche Funktion anerkanntermassen zu erfüllen, ja auszuweiten, sondern dabei auch mehr oder weniger die zu bleiben, die sie war. «Ungefähr ab der Jahrhundertwende (d.h. 1900) ist die Legitimität der staatlichen Schulhoheit unbestritten (geworden), die Ziele und die latenten Funktionen der Bildungssysteme werden als gegeben betrachtet, die Institution Schule als organisiertes Gefüge ist stabilisiert, ihre Rollenverteilung, ihre Steuerungsmechanismen, ihre Struktur und Kultur sind installiert, und über die Sozialisation einiger Generationen durch die Schule auch zur Gewohnheit geworden» (Hutmacher 1998, S. 50f.). In den Jahrzehnten der Bildungsexpansion ändern sich zwar die inhaltlichen, kaum aber die organisatorischen Merkmale der Schule: «Das Regelwerk der Institution und die in ihr legitime Lehrpraxis, die Lehrer- und Schülerrollen blieben weitgehend bestehen» (eda. S. 52). Diese Periode der relativen institutionellen Stabilität geht im Schulbereich mit den 70er-/80er-Jahren zu Ende, und mit ihr auch – obwohl es sich zum Teil bis heute hält – das Erfolgsrezept des *Mehr vom Selben*. Denn angesichts von Wirtschaftskrise, Wertewandel, Wissensexplosion und Weltkultur verfestigt sich in der Öffentlichkeit der «Eindruck, dass die hergebrachte Schule den neuen Herausforderungen nicht gewachsen ist» (eda. S. 55). Bei aller Reformbereitschaft Einzelner und bei aller Erneuerungstätigkeit im Einzelnen gibt die Schule inmitten einer vom gesellschaftlichen Wandel zum Teil erschütterten Welt das Bild einer Insel, auf der die «Bewegungsarmut» bzw. die «Haltekraft traditioneller Ziel- und Arbeitsmuster» gross und «ihre Fremdheit gegenüber einer systematischen innovativen Denk- und Handlungsausrichtung» auffallend sind (Brockmeyer 1998, S. 27).

Gefragt ist im Schulsystem also seit geraumer Zeit ein *Mehr von Anderem*, gefragt ist ein hohes Mass an Veränderung, mithin an Veränderungsbereitschaft und Veränderungsfähigkeit, ohne dass freilich immer deutlich würde, wo und wie genau und in welche Richtung und mit welchen Mitteln denn verändert werden sollte. Aber nach den Jahrzehnten tendenzieller Vergangenheitsorientierung steht nun eine konsequentere «Orientierung an der Zukunft» (eda. S. 29) an; die Bewegungen, die in den letzten Jahren die Organisation Schule schüttelten, sind dieser tiefgreifenden Umstellung geschuldet. Wo sie tatsächlich ernst genommen wird, verlangt diese Systemumstellung von den Beteiligten viel Gedankenarbeit, viel Zeit und Energien. Die Umbauarbeiten am Bildungssystem tragen fast überall in Europa – jeweils zeitverschoben oder mit unterschiedlichen Ausprägungen – ähnliche Züge, es sind «enorme simultane und miteinander verknüpfte Gewichtsverlagerungen

- vom Wissensmalthusianismus zum *lebenslangen Lernen für alle*,
- von der Wissensverwaltung zur *Lernschule (wo man auch zu lernen lernt)*,
- von der Input- zur *Outputorientierung*,
- von der Regelkonformität zur *Zielkonformität*,
- von der bürokratischen zur *professionellen Regulation*,
- von der tayloristischen Arbeitsteilung zur *Kooperation im Team*,
- vom Lehramt zur *dynamischen Lernförderung*,

- vom belehrenden Lehrenden zum *Lernenden*,
- von Unterwerfung und Folgsamkeit zu *Kreativität und Innovation*,
- von der Abhängigkeit zur *autonomen Initiative und Verantwortung* usw.»
(Hutmacher 1998, S. 77)

Diese Umwälzung ist für alle Beteiligten innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems ausserordentlich anspruchsvoll, zumal – wie bei jedem grossen Zukunftsprojekt – sowohl die sicheren Erfahrungen als auch die tauglichen Alternativen fehlen. Zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand liegt eine Distanz, die zu überwinden Zeit, aber auch gezielter Anstrengungen bedarf – «etwas mehr gezielte Organisation als gegenwärtig: Es zeichnet sich hier eine eigentliche Systemfunktion ab, die der strategischen, zielgerichteten, flächendeckenden dynamischen Systementwicklung auf allen Ebenen des Bildungssystems» (eda. S. 81).

Es ist diese Funktion, die wir mit dem Begriff des «*Projekts*» kennzeichnen: *Innovations- und Veränderungskompetenz*, die Fähigkeit, die Zukunft aktiv zu gestalten, auch wenn die neuen Werkzeuge noch nicht erfunden sind und die alten immer weniger taugen, und die Erneuerung zu wagen, auch wenn die Zielerreichung zunächst so ungewiss ist wie das Unbehagen am gegenwärtigen Zustand gewiss. Obwohl Bildungssysteme und Bildungspraxis «auf die Zukunft gerichtet und auch stark zukunftsbestimmend» (eda. S. 86) sind, fällt auf, wie gering ihr Vermögen ist, gesellschaftliche Entwicklungen nur schon in ihren Konturen zu erkennen und ihre Auswirkungen auf Bildung und Erziehung, auf die Bildungsverwaltung so gut wie auf die eigene Schule, zu reflektieren – es sei denn «mit grosser Verspätung (...), meist wenn sie schon lange im Haus stehen», so dass sie «oft normativ abgewehrt (werden), weil sie für ein unvorbereitetes System mehr oder weniger verheerende Folgen haben» (eda. S. 87).

Dabei wäre, wie Hutmacher weiter ausführt, «eine systematische und professionelle Arbeit an diesen Fragen in Bildungssystemen umso wichtiger, als eben ihr Trägheitsmoment so gross ist. Seeleute wissen das, auf Grosstankern muss man viel mehr und weiter voraussehen als auf kleinen Jollen» (eda. S. 87). Wir sind aber keine Seeleute. Wir sind keine Finnen, Schweden, Briten und Holländer. Unsere Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Künstlerinnen, Erste Bürger oder Ingenieure, und wir respektieren und teilen mit ihnen diese historischen Bilder, auch wenn wir uns sehr ernsthaft fragen, wie wir sie künftig mit jenen prospektiven, vorauswagenden und explorativen «Projekt»-Fähigkeiten ergänzen können, die für die Zukunft von Schule und Schulbildung so dringlich erscheinen. Denn «die Erarbeitung einer «neuen Ordnung des Lernens» hat so viel Zeit nicht mehr, wenn die Schule nicht aus dem in der Gesellschaft generell erkennbaren Rhythmus der Veränderung herausfallen will» (Brockmeyer 1998, S. 27).

4.4.4 **Wieviel «Projekt» braucht bzw. verträgt das «Projekt Schule»?**

«Wieviel Organisation braucht die Organisation?» fragt Dirk Baecker im Wissen darum, dass es darauf keine generelle Antwort gibt, es sei denn diese beiden: «Die Organisation braucht *viel* Organisation. Und: Die Organisation braucht *wenig* Organisation. Sie braucht viel Organisation, weil sie sich mit einer inneren und äusseren Umwelt ausein-

anderzusetzen hat, die ständig neue Anforderungen stellt. Und sie braucht wenig Organisation – aus dem gleichen Grund: weil sie sich mit einer inneren und äusseren Umwelt auseinandersetzen hat, die ständig neue Anforderungen stellt» (Baecker 1999, S. 14). Die Antwort wird also je nach Organisation massgeschneidert sein müssen. Das gilt folgerichtig auch für die Art des Organisierens, obwohl man gemeinhin annimmt, «man hätte Sachkriterien, nach denen man entscheiden könnte, wie viel Bürokratie, wie viel Hierarchie, wie viel Projektmanagement, wie viele Teams und wie viel Arbeitsteilung einer Organisation gut tun» (eda. S. 14f.). Im Bereich der Schule, wo heute auf allen Ebenen Systemeingriffe vorgenommen werden, sind solche Fragen ohnehin besonders schwierig zu beantworten – es sei denn, die Schulen versuchten, sich in Entwicklungsprojekten einer tauglichen Lösung anzunähern.

Klar erscheint nur, dass es in den Schulen mehr von jenen Eigenschaften braucht, die wir im Begriff des «Projekts» zusammenfassen. Sie werden sie mittels Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung erarbeiten und sich in schulinternen Auseinandersetzungen erkämpfen und aneignen müssen. Dass hier so penetrant die Projektbedürftigkeit der Schule beschrieben wird, ergibt sich aus dem tatsächlich auffallenden Defizit im Bereich der Veränderungskompetenzen. Unterbelichtet bleibt bei einer derartigen Akzentuierung die Bedeutung der Normalform und der Normalorganisation von Schulen, und gänzlich ausgeblendet sind die Inhalte der Schulbildung. Wer bisher jene zentralen Werte des Lehrberufs, das Vermitteln, Bewahren und Heggen traditioneller und fundamentaler Wissens- und Kulturbestände, vermisst hat, sucht hier gewissermassen am falschen Ort. Hier stehen die Handlungskompetenzen zur Diskussion, die der Schule erlauben, auch in Zukunft zentrale Werte zuhanden der Gesellschaft vermitteln zu können. Das ist zwar auch eine Frage der *Bildungsinhalte*, aber – im Zusammenhang mit der Frage des künftigen Berufsbilds Lehrperson – vor allem eine der organisatorischen Gestaltung von *Bildungsprozessen*.

Wir behaupten also, dass der heutigen Schule etwas hinzugefügt werden muss: ihre Erneuerungs- und Projektfähigkeit. Wir sind aber auch überzeugt, dass die Schule etwas verlernen muss. Denn: «Ist jemals eine Organisation am Überleben gescheitert, weil sie etwas Wichtiges vergessen hat? Es ist wahrscheinlicher, dass Organisationen deshalb scheitern, weil sie zu vieles zu lange im Gedächtnis behalten, und fortfahren, zu oft zu viele Dinge zu tun, die sie schon immer getan haben. Organisationen scheitern deshalb, weil ihre Erinnerung sie trügt» (Karl E. Weick, zit. in Sattelberger 1991, S. 237). Das gilt zweifellos auch für Professionen. Es ist wichtig, dass der Berufsstand der Lehrpersonen und ihre Auftraggeber die traditionellen Lehrerbilder zur Kenntnis nehmen, nicht um sie über Bord zu werfen, sondern um sie zu hinterfragen: Was daran hilft, was daran hindert uns auf dem Weg in die Zukunft?

Das Verlernen des Alten und das Lernen des Neuen – das zeigt sich hier modellhaft – bedingen sich folglich gegenseitig: Die kritische Reflexion ihrer eigenen Berufsbilder führt die Lehrpersonen nur dann dazu, sich von überkommenen Traditionsbeständen (alles Trophäen einer erfolgreichen Professionsgeschichte!) zu verabschieden, wenn die hinzugewonnene Veränderungskompetenz ihnen neue Möglichkeiten eröffnet, weiterhin bzw. wieder erfolgreich zu sein. Zu diesen Möglichkeiten gehören – wie beschrieben – die

pragmatische Professionalität, das Grenzenbewusstsein, das Bewusstsein öffentlicher Verantwortung sowie die Projektintelligenz.

Die Tabelle 8 sowie der Exkurs 5 weisen abschliessend – denn mehr ist im Rahmen dieses Essays nicht möglich – darauf hin, auf welchen Ebenen des Lehrerhandelns der Projekt-Anspruch zum Tragen kommen soll. Deutlich wird, dass die Unterrichtsebene mit der klassischen Projektmethode und die Schulentwicklungsprojekte mittels Projektmanagement zwar mitgemeint sind, die eigentliche Herausforderung für die Lehrpersonen jedoch dort beginnt, wo es ums Ganze geht – um die selbstbewusste Stärkung und Steuerung der Schule und nicht zuletzt um sie selber.

Ebene	Projektunterricht	Schulprojekte	Projekt Schule	Projekt Lehrberuf
Aktionsfeld	Unterricht	Entwicklung von Unterricht und Schulorganisation	Qualität der Lernenden Schule	Professionalität des Lehrerhandelns
Akteure	Schülerinnen und Schüler	Schulbeteiligte (je nach Projektziel: Kollegium, Schüler/-innen, Eltern, u.a.)	Alle Schulbeteiligte	Kollegium bzw. einzelne Lehrperson
Mittel	<i>Projektmethode</i>	<i>Projektmanagement</i>	<i>Projekt-Haltung</i>	
Ziel	selbstgesteuertes Lernen	selbstgesteuerte Schulentwicklung	selbstbewusste pädagogische Schule	selbstbewusste Profession

Tabelle 8: Wo kommt der Projekt-Anspruch in der Schule zum Tragen?

Exkurs 5

Projekt – Projektunterricht, Schulprojekte, Schule als Projekt

Projekt (lat. *projectum* >das nach vorn Geworfene<), geplante oder bereits begonnene Unternehmung; z.B. im schul. -> Projektunterricht erarbeitetes Vorhaben. **Projektunterricht**, ein praxis- und handlungsorientiertes Unterrichtsvorhaben, das i.d.R. mit Tätigkeiten und Erkundungen ausserhalb der Schule verbunden ist. P. ist schülerorientiert, das soziale Umfeld der Lerngruppe kommt zum Tragen. Lernen einschliesslich der Bewertung von Erfolg und Misserfolg wird selbst organisiert. ...

Was ist gemeint, wenn wir die Zukunft des Lehrberufs mit dem Begriff des *Projekts*, mit *Projektfähigkeit* in Zusammenhang bringen? Zunächst das Übliche: Eine Lehrperson sollte – erstens – im Stande sein, mit ihren Schülerinnen und Schülern Projektunterricht zu gestalten, damit sie in und an Projekten selbständig lernen können. Die **«Projektmethode»**, die im Grunde ein didaktisches Prinzip darstellt, das bereits an Architekturhochschulen im Italien des 17. Jahrhunderts angewandt wurde, hat Anfang des 20. Jahrhunderts via Amerika – die «Projekt-Methode» John Deweys und seines Schülers W. H. Kilpatrick – und dank der reformpädagogischen Bewegung – beispielsweise den «Projekt-Plan» von Peter Petersen – Eingang in die Volksschulen gefunden (vgl. Bastian/Gudjons 1986/90, Frey 2002, Knoll 2000, Rhy 1994). Zweitens sollte eine Lehrperson fähig sein, im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechende Projekte anzuregen, durchzuführen und auszuwerten – je nach Neigung und Vorbildung leitend oder aktiv mitwirkend. Das setzt Kenntnisse und Erfahrungen voraus, die mit dem Begriff des **«Projektmanagements»** verbunden werden und heute im Schulbereich noch weniger verankert sind als der Projektunterricht (vgl. Kap. 4.4.2). Darüber hinaus wird von der Lehrperson – drittens – erwartet, dass sie nicht bloss diese beiden Lern- und Veränderungstechniken beherrscht, sondern dass sie ihr gesamtes professionelles Denken und Handeln in einer Haltung wahrnimmt, die am zukünftig Erforderlichen Mass nimmt, also «nach vorn» orientiert und an entsprechenden Handlungsstrategien interessiert ist. Diese Haltung nennen wir **«Projekt-Haltung»**. In ihrem Zentrum steht nicht eine mögliche Lernform oder eine Entwicklungstechnik, sondern das professionelle Handeln im Berufsalltag, und zwar auf der Ebene der einzelnen Lehrpersönlichkeit und der gesamten Organisation gleichermaßen. Letztlich geht es darum, beide – Lehrperson und lernende Schule – als musterhafte Lernmodelle zu verstehen, die im Sinne der vier genannten Kriterien (vgl. S. 100)

1. die Vergänglichkeit und die Pluralität gesellschaftlicher und professioneller Normen anerkennen, dennoch bestimmte *Ziele und Standards setzen und diese (und sich selber) permanent weiterentwickeln* (Pragmatische Professionalität),
2. ein hohes Bewusstsein für das *eigene Rollenhandeln und die eigenen Grenzen* an den Tag legen und entsprechend agieren (Grenzenbewusstsein),
3. *Verständnis für den öffentlichen Auftrag* vorleben und die Notwendigkeit anerkennen, sowohl für eine leistungsfähige Schule zu sorgen als auch deren Qualität gegenüber dem Auftraggeber nachzuweisen (öffentliche Verantwortung),
4. den unternehmerischen Willen dokumentieren, die Zukunftsfähigkeit von Schule und Lehrberuf zu gewährleisten, und zwar durch eine anhaltende *Bereitschaft zur Verbesserung* und durch eine stetig erneuerte *Fähigkeit, entsprechende Entwick-*

lungs- und Transformationsprozesse gemeinsam mit andern zu gestalten (Projektfähigkeit).

Damit ist ein «neues Denken» angesprochen, das seit Fritjof Capras «Wendezeit» die Managementliteratur zwar stärker prägt als die Arbeitswelt, von der sie handelt, dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass heute Unternehmen und Institutionen daran sind, den paradigmatischen Wechsel vom Teil zum Ganzen, von der Struktur zum Prozess, von der Hierarchie zum Netzwerk und vom Glauben an Gewissheit zu annähernden Beschreibungen, mithin von der Kenntnis- zur Erkenntnisvermittlung (Landwehr 2001) zu vollziehen. Für politische Parteien oder Kirchen gilt dies weniger als für zukunftsorientierte Institutionen und Wirtschaftsunternehmen, aber wenn die begonnene Entwicklung so weitergeht wie bisher, so könnte Scheurer mit seiner Überzeugung recht bekommen: «Wenn im neuen Jahrtausend ein neues Paradigma in Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft ausgereift sein wird, dann wird einer seiner Kernpunkte die Idee des Projekts sein» (Scheurer 2002, S. 13).

Die »Projekt-Haltung« orientiert sich selbstverständlich an den Elementen, die aus der Projektgestaltungs-Literatur bekannt sind und die wir auch in der Gegenüberstellung von Strukturelementen der Schulbildung und Eigenschaften von Projekten verwendet haben (vgl. Kap. 4.4.1). Danach ist ein **Projekt** ein *Arbeits- und Lernvorhaben*, das charakterisiert ist durch

- eine *komplexe, innovative und einmalige Aufgabenstellung*,
- die *fehlende Routine* zur Lösung der Aufgabe,
- präzise, realistische *Ziele*,
- *begrenzte Mittel* (*personell, finanziell, zeitlich*),
- einen definierten *Anfang* und ein definiertes *Ende*,
- die *Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben* bzw. dem Alltags- und Routinebetrieb,
- eine spezifische Organisation von *mehreren Personen*, die in dieser Zusammensetzung sonst kein Team bilden, nun aber in *definierten Rollen* zusammenarbeiten,
- eine *reflexive (Meta-)Ebene*, wo der Projektverlauf (Meilensteine) ständig überprüft, die Prozesse analysiert und die Projektergebnisse ausgewertet werden, um den *Erfolg oder Misserfolg* des Vorhabens bewerten und für weitere Projekte hinzulernen zu können.

Das Projekt ist als *Mandat* gefasst, das in der Regel Ausgangslage und Funktion und damit das Umfeld des Vorhabens umschreibt, was wichtig ist, weil ein Projekt in diesem tendenziell stabilen Kontext als instabiles, irritierendes, bestenfalls dynamisierendes Element wahrgenommen wird.

Wenn wir hier also, neben Projektlernen und Projektgestalten, vom *Lehrberuf bzw. von der Schule als einem Projekt* sprechen, ist mit dieser Formel ein ganzes Bündel von Ansprüchen, aber auch von handlungsorientierenden Hinweisen verknüpft. Vieles, was heute im Lehrerhandeln bzw. in der Schulgestaltung eher diffus oder schwach entwickelt ist, kann durch eine institutionell verstärkte Projekt-Haltung der Beteiligten

verbessert werden – etwa die Handlungsziele und die systematische Überprüfung ihrer Zielerreichung, die kontinuierliche individuelle und kollektive Praxisreflexion, die Handlungsfähigkeit im Sinne der Innovations- und Veränderungskompetenz (Zukunftsorientierung) oder die Abgrenzung gegen externe Ansprüche (die oft genug diffus sind, weil sie unklar oder weil sie widersprüchlich sind).

Die Verknüpfung des pragmatischen Lehrerbilds mit dem Begriff PROJEKT ist selber ein pragmatischer Akt, weil damit ein konkretes Handlungsinstrument bezeichnet wird, was bei anderen möglichen Leitbegriffen wie LERNEN oder PROZESS nicht gleichermaßen der Fall wäre. Das Projekt ist zudem ein Instrument, das unterschiedlichste Inhalte zulässt. Gerade in der Schule kann man wissen, dass Projekte im Sinne des Projektunterrichts durchaus nicht mit Unruhe und Hektik einhergehen, sondern anhaltende und intensive Lernprozesse ermöglichen. Projekte sind zwar Mittel des Erneuerns und Veränderns, aber keineswegs gleichzusetzen mit einer Abkehr von bis heute wesentlichen Stoffen und Bildungsinhalten. Projekte wirken gegen die Langeweile, gerade weil sie die lange Weile respektieren, die der Neugier erst ihre Räume eröffnet. Projekte können optimal jenen drei Funktionen des Schutzes, der Orientierung und der Anerkennung dienen (vgl. Kap. 1.2), auf die Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und die Schule insgesamt so angewiesen sind.

5 Hauptkenntnisse

Die folgenden Thesen sind im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der EDK von den Berichtsauteuren verfasst worden und werden als separates Dokument von der Task Force publiziert und verantwortet. Weil die Thesen eine Quintessenz des Berichts darstellen, erscheinen sie als Hauptkenntnisse integral auch an dieser Stelle.

Wir mögen uns kurzfristig als Medien-, Informations- oder Wissensgesellschaft begreifen, letztlich kommt es doch darauf an, nachhaltig an einer *Bildungsgesellschaft* zu arbeiten: Die vielfältigen Herausforderungen an unsere und nachfolgende Generationen erfordern einen weiten Horizont, ein geschärftes Problembewusstsein und kreative Lösungskompetenzen. Ohne eine qualitativ hochstehende Schule erreichen wir diese Ziele nicht.

Dank hochwertiger Schulen vermögen die Menschen ihre individuellen Lernaufgaben und die Gesellschaft ihre grossen Vorhaben wirkungsvoll zu meistern: Eine leistungsfähige, kreative, kluge, erlebnisfähige, solidarische, geschlechterbewusste und demokratische Gesellschaft baut auf ebensolche Individuen. Die Qualität der Schule hängt ihrerseits wesentlich davon ab, ob es auch in Zukunft gelingt, *besonders interessierte und fähige Menschen für den Lehrberuf zu gewinnen und sie bei ihrer Arbeit bestmöglich zu unterstützen.*

Die EDK zeigt mit der Einsetzung der Task Force «Lehrberufsstand», dass es dafür besonderer Anstrengungen bedarf. Um den Arbeitsplatz Schule attraktiv zu machen ist ein vergleichsweise guter Lohn notwendig, aber nicht hinreichend. Wichtig ist vor allem, dass die Arbeit in der Schule als sinnvoll und wirksam erlebt wird, die Rahmenbedingungen dafür als klar und verlässlich. Dieses Thesenpapier will dazu beitragen, das *künftige Profil des Lehrberufs öffentlich zu diskutieren und so zu beschreiben, dass die Schule sowohl die Lehrpersonen als auch den Support erhält, die sie auf dem Weg zu ihren anspruchsvollen Zielen benötigt.*

Im Unterschied zu den Berufsleitbildern der Dachverbände der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH und SER) sind die nachfolgenden Thesen nicht aus der schulisch-pädagogischen, sondern eher aus einer politisch-soziologischen Optik formuliert. Und sie sind prospektiv ausgerichtet. Beides bedeutet, dass auf eine detaillierte Beschreibung und Analyse des heutigen Berufsalltags verzichtet wird, dafür aber *die gesellschaftliche Funktion von Schule und Lehrpersonen in der Zukunft sowie die veränderten Ansprüche an sie in den Mittelpunkt rücken.*

Der Anspruchshorizont an den Lehrberuf wird einerseits immer individueller, andererseits hat die Erfüllung dieser Ansprüche und Aufgaben zunehmend im Team zu erfolgen: Darf man da noch von einem *Leitbild Lehrberuf* sprechen? Richtig ist dies nur, wenn es nicht in der Absicht geschieht, den Lehrberuf zu standardisieren. Nicht jede Lehrperson muss die Thesen 1 bis 7 gleichermaßen erfüllen (ihr individuelles Profil hindert sie gerade daran!), aber in einem professionellen Schulteam sollten die aufgezählten Kompetenzen vorhanden sein. Die beschriebenen Berufsrollen fügen sich insgesamt zu einem ideal-

typischen Berufsbild, dem nur Teams und Schulen entsprechen können – dies im Gegensatz zu den Standesregeln des LCH, die für jede Lehrperson gelten. Wichtig für die einzelne Lehrperson ist nicht, alles zu können oder für alles zuständig zu sein – wichtig allerdings bleiben die Bereitschaft und die Fähigkeit, *den Blick für das Ganze zu bewahren*: für die Gesellschaft und ihre Zukunft, für die Schule im Kontext, für die Schüler und Schülerinnen als Menschen, für sich selber als Persönlichkeiten.

Das Thesenpapier zielt ab auf ein *zukunftsgerichtetes Leitbild* des Lehrberufs, das in Schule, Bildungsverwaltung und Politik, aber auch in einer weiteren interessierten Öffentlichkeit eine hohe Akzeptanz erlangen und gemeinsame Wege in die Zukunft aufzeigen soll.

Die acht Thesen im Überblick

<p>Führungskraft mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i> mit einem weiten Horizont und mit einem geschärften Bewusstsein für die gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft.</p> <p>1</p>	<p>Akteurin der sozialen Integration</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die in diesem sozialen Netz einen aktiven Part übernehmen – bei der Koordination der gesellschaftlichen Instanzen und bei der sozialen Integration.</p> <p>2</p>
<p>Teamworker, Gesprächspartnerin, «öffentlichkeitsbewusste» Dienstleisterin</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die bereit und fähig sind, im Verbund mit Kolleginnen/Kollegen, Spezialistinnen/Spezialisten und Erziehungsberechtigten Bildungs- und Erziehungsarbeit als Dienstleistung an der Öffentlichkeit (Service public) zu gestalten.</p> <p>7</p>	<p>Öffentlich unterstützte und anerkannte Bildungsarbeit</p> <p><i>Lehrpersonen</i> brauchen für ihre anspruchsvolle Arbeit verlässliche Rahmenbedingungen (Politik), weite Gestaltungsfreiräume (Pädagogik) und unterstützende Partnerinnen und Partner (Gesellschaft).</p> <p>8</p>
<p>Fachperson und Expertin für das Lernen und Lehren</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die Fachpersonen für bestimmte Wissensgebiete und Expertinnen für das Lernen und Lehren sind.</p> <p>3</p>	<p>Expertin im Umgang mit Veränderungen</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die individuelle Entwicklungen und Prozesse des Wandels professionell mitgestalten können.</p> <p>5</p>
<p>Expertin im Umgang mit Heterogenität</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die mit individueller, kultureller und sozialer Vielfalt positiv und kreativ umgehen können.</p> <p>6</p>	<p>Selbstbewusste Menschenbildnerin</p> <p>Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die den langfristigen Bildungsauftrag gegenüber bildungsfremden Ansprüchen selbstbewusst durchsetzen und nachhaltig umsetzen können.</p> <p>4</p>

These 1

Führungskraft mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Die *Gesellschaft* befindet sich gegenwärtig in einem Zustand der Transformation, in dem jahrzehntealte Gewissheiten und Autoritäten erschüttert und die Verhältnisse entsprechend komplex geworden sind: Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung der Werte sind die neutralen Stichworte, Orientierungslosigkeit, Unübersichtlichkeit, Oberflächlichkeit und Wertezерfall die kritischen.

Funktion der Schule

Die *Schule* erfüllt eine einzigartige Aufgabe für die Gesellschaft: Der Unübersichtlichkeit setzt sie Bildung und Orientierung entgegen, der Beliebigkeit von Werten die Ermutigung zu verbindlichem Denken und Handeln, dem Erleben von Ausgeliefertsein im Grossen die Erfahrung individueller und gemeinschaftlicher Zielerreichung im Kleinen.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen* mit einem weiten Horizont und mit einem geschärften Bewusstsein für die Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

An der Schwelle der Generationen wirkt die Lehrperson mit an der Tradierung und Aktualisierung kultureller Werte. Wer junge Menschen bei der Konstruktion ihres Weltverständnisses professionell unterstützt, muss selber über ein *Bild der Welt und unserer Gesellschaft* verfügen. In diesem Sinne ist die Lehrperson mit ihrem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag *gleichzeitig auf die gesamte Gesellschaft und auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen ausgerichtet*: Sie ist «Gesellschaftsarbeiterin», bevor und damit sie «Menschenbildnerin» sein kann.

In Schule und Unterricht stellt sich die Lehrperson periodisch der *Frage nach dem Wozu ihrer Arbeit*: Für welche Gesellschaft? Für welche Zukunft? Sie ist daher gesellschafts- und bildungspolitisch auf dem Laufenden. Sie hat die *Vielfalt gesellschaftlicher Herausforderungen (nicht nur die gerade aktuellen) im Blick* und vermag sie pädagogisch zu gestalten. Ihr *weiter Horizont* erlaubt es ihr auch, bei der Formulierung des gesellschaftlichen bzw. politischen Auftrags an die Schule aktiv mitzuwirken.

Die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Vermittlung und Begleitung von Lernprozessen in fachlich anspruchsvollen Bereichen ist eine *gesellschaftliche Führungsaufgabe ersten Ranges*. Sie ist auch in Zukunft unverzichtbar: Je deutlicher ihre Notwendigkeit und ihr Nutzen für die Allgemeinheit werden, desto höher wird diese Arbeit gesellschaftlich anerkannt sein. Letzteres bedeutet vor allem, dass die Leistungen des Lehrberufs öffentlich

zur Kenntnis gebracht und ihre Anliegen diskutiert und ernst genommen werden. Dazu gehört auch das Selbstverständnis der Lehrpersonen, dass sie bei der *Gestaltung der Gesellschaft und deren Zukunft eine wichtige und aktive Rolle* spielen.

Kommunikation an:	Feststellungen
Behörden Bildungsverwaltung	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lehrpersonen sind gesellschaftliche <i>Führungspersonen ersten Ranges</i>. ⇒ Sie brauchen dazu inhaltliche und organisatorische <i>Freiräume</i> sowie Kapazitäten, um diese nutzen zu können. ⇒ Schulen werden bei relevanten bildungs-, sozial-, jugend- und erziehungspolitischen Geschäften <i>frühzeitig</i> einbezogen. ⇒
Lehrerinnen- und Lehrerbildung / PH	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ein Menschenbild als Grundlage pädagogischen Handelns ist zwar notwendig, aber nicht hinreichend: Lehrpersonen brauchen ein weitgespanntes <i>Bild unserer Gesellschaft</i>. Ob die Lehrperson am Horizont ihres Wirkens die <i>Gesellschaft</i> bzw. die künftige Generation sieht oder einzelne <i>Individuen</i> bzw. ihre Individuations- und Sozialisationsprozesse, ist von Bedeutung. ⇒ Lehrpersonen haben eine gesellschaftliche <i>«Mission»</i>: Sie bereiten die nächste Generation auf die Zukunft vor. Auf diese Zukunftsarbeit, die eine souveräne Weltsicht sowie Veränderungskompetenz erfordert, sind sie selber genügend vorzubereiten. ⇒ <i>Sozialwissenschaften</i> und ihre Erkenntnisse sind im Ausbildungscurriculum und im Weiterbildungsprogramm der PH stärker zu gewichten. ⇒ Der <i>Führungsaspekt des Lehrberufs</i> (Führung von Klassen und Unterrichtsprojekten, aber auch aktives Mittragen und -gestalten der Schulentwicklung) ist in Aus- und Weiterbildung stärker zu gewichten. ⇒
Maturandinnen/Maturanden potenzielle Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Der Lehrberuf ist eine <i>attraktive und spannende Berufsaufgabe</i> im Herzen der Gesellschaft und am Puls der Zeit. ⇒ Der Lehrberuf als Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist eine unmittelbare <i>Investition in die Zukunft</i>. ⇒ Der <i>weite Horizont</i> des Lehrberufs eröffnet persönliche und berufliche Perspektiven und qualifiziert für <i>weitere Berufswege</i> (weg vom «Sackgassenimage»!). ⇒
berufstätige Lehrpersonen Schulen Berufsverbände	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ohne gesellschaftspolitischen Horizont bleibt das pädagogische Tun kurzfristig, ohne aktive und wahrnehmbare Mitgestaltung der Gesellschaft <i>droht dem Lehrberuf der prestigearme Status als extern gesteuerte Profession</i> ohne eigenständige Stimme.

- ⇒ Das Nachdenken über die Zukunft der Gesellschaft im schulischen Bereich wird *nicht an die Bildungspolitiker, Lehrplan- und Lehrmittelentwickler delegiert.*
- ⇒ Schulen und Berufsverbände gestalten vermehrt *gemeinsam mit Bildungsverwaltung, Erziehungsberechtigten und Repräsentanten einer interessierten Öffentlichkeit* Schulentwicklungsprojekte.
- ⇒ Die *Kommunikationsarbeit* über diese Dimension des Lehrerhandelns ist als Aufgabe aller am Bildungssystem Beteiligten zu verstehen und stärker zu gewichten.

⇒

Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell

- ⇒ Der Lehrberuf ist Arbeit mit der Jugend an der *Zukunft unserer Gesellschaft*. Der Berufsauftrag der Lehrperson ist der Kern des gesellschaftlichen Auftrags an die Schule und ist daher für die ganze Bevölkerung von grosser Bedeutung.
- ⇒ Der Lehrberuf ist ein *aussergewöhnlich intensiver Beruf, der entsprechend spezifische Rahmenbedingungen braucht.*
- ⇒ Bildung sichert den *Wohlstand und den sozialen Frieden* in unserem Land – *sofern* die Bildungsprozesse von den dafür zuständigen Fachleuten kompetent, ausreichend intensiv und zukunftsgerichtet gestaltet werden können.

⇒

These 2

Akteurin der sozialen Integration

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Parallel zur Vervielfältigung der Wertevorstellungen teilt sich die *Gesellschaft* zunehmend auf in jeweils eigensinnige, gesonderte Segmente. Kooperation, Koordination, Kommunikation zwischen den unterschiedlichen, aber aufeinander bezogenen sozialen Gruppierungen und Institutionen werden bedeutsamer für den Zusammenhalt und die Verständigung in wichtigen Fragen. In der Frage der Erziehung der Kinder und Jugendlichen werden in der Praxis die Zuständigkeiten, namentlich jene zentrale der Familie, immer unklarer: So erschweren Erziehungsunsicherheit und -defizite die schulische Bildungsarbeit massiv, Zuständigkeiten und verbindliche Zusammenarbeitsregeln zwischen Schule, erziehungsverantwortlichem Elternhaus und weiteren Akteuren bedürfen der Klärung und (politischen) Gewichtung. Klar ist, dass die Erwartungen an die Schule steigen (Erziehung, Beratung, Freizeit, interkultureller Begegnungsort...).

Funktion der Schule

Die *Schule* steht im Zentrum verschiedener Bildungs- und Sozialisationsrichtungen. Sie ist die wichtigste Bildungs- und eine bedeutende Erziehungsinstanz, die neben individuellen auch gesellschaftliche Integrationsaufgaben wahrnimmt.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen*, die in diesem sozialen Netz einen aktiven Part übernehmen – bei der Koordination der gesellschaftlichen Instanzen und bei der sozialen Integration.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Die einzelne Schule kann heute nicht damit rechnen, von den übrigen gesellschaftlichen Akteuren in Bildung und Erziehung direkte Unterstützung zu erfahren – sie hat in diesem lose geknüpften Netz unterschiedlichster Partner (von den Eltern über Hort und Jugendorganisationen bis zur Ausländervereinigung) selber den *aktiven Part* zu übernehmen. Bis dieses Netzwerk besser trägt als heute, ist einzig die Schule in der Lage, die *notwendige Koordination* zu gewährleisten: Mit ihrem Überblickswissen und ihren Kompetenzen kann sie die Personen aus den verschiedenen Anspruchsgruppen und Spezialbereichen so zusammenführen, dass die Interessen der Kinder bzw. Jugendlichen optimal gewahrt werden.

So werden die einzelnen Schulen verstärkt zu *Zentren des Sozialen*. Als Tagesschulen bieten sie Raum für einen Teil der Freizeit der Kinder und Jugendlichen (familienergänzende Angebote), als Lernorte auch für Eltern und weitere Erwachsene zeigen sie sich offen für das lebenslange Lernen, für Begegnungen und Kulturaustausch unterschiedlichster Art. Sie erfüllt dabei eine *Drehscheibenfunktion*, koordiniert und moderiert. Soziale Integration wird dadurch vom Nebenprodukt zu einem offiziell geforderten und ent-

sprechend finanzierten Hauptprodukt der Schule. Für die Zusatzaufgaben jenseits des Bildungsauftrags ist die Schule *mit personellen, finanziellen und logistischen Ressourcen auszustatten*. Diese sind heute jedoch unzureichend. Als grösstenteils öffentliche Einrichtung verfügt sie über *Instrumente zu reagieren*. Die Schule ist als Bildungsinstanz zu stärken, als Erziehungsinstanz zu entlasten.

**Kommunikation
an:**

Feststellungen

*Behörden
Bildungsverwaltung*

- ⇒ Umkehrung heutiger Wahrnehmung möglich: Schule kann stärker in die *Funktion eines sozialen Zentrums* rücken, in dem *Bildung zwar zentral, aber eingebettet in Aktivitäten der sozialen Integration und der soziokulturellen Animation stattfindet*. Zudem beheimatet sie auch erwachsenenbildnerische Angebote als Mittel der Gemeinschaftsbildung. Dieser Vorteil für die gesamte Gemeinde muss sich auch als Vorzug für die Schule auswirken.
- ⇒ Wichtig ist die *Vernetzung der Schule mit den übrigen gesellschaftlichen Akteuren*: Politik und Verwaltung haben hier eine Türöffnerfunktion.
- ⇒ Für die Zusatzaufgaben jenseits des Bildungsauftrags werden die Schulen *mit personellen, finanziellen und logistischen Ressourcen ausgestattet* (z.B. für Schulsozialarbeit, Hausaufgabenbetreuung, Mittagstisch, Hort usw.).
- ⇒ Es werden bei Bedarf *Tagesstrukturen* für die im weitesten Sinne familienergänzenden Angebote geschaffen.
- ⇒

*Lehrerinnen- und
Lehrerbildung / PH*

- ⇒ Pädagogik *erweist sich nicht* im Unterrichten.
- ⇒ Der Lehrberuf ist ein *sozialer Beruf*: Er wird im *Kontext der sozialen Welt* und ihrer Berufsvielfalt kenntlich gemacht: Möglichkeiten und Grenzen werden aufgezeigt.
- ⇒ Die Ausbildung ist so zu konzipieren, dass der *Zustieg* aus sozialen Berufen in den Lehrberuf und das *Umsteigen* vom Lehrberuf in einen anderen sozialen Beruf attraktiv sind.
- ⇒

*Maturandinnen/Maturanden
potenzielle Lehrpersonen*

- ⇒ Der Lehrberuf ist ein *sozialer Beruf* mit vielfältigen Weiterentwicklungsmöglichkeiten (job enlargement, job enrichment): Das Umsteigen in andere Berufe wird – auch dank der PH-Ausbildung – einfacher als bisher.
- ⇒ Die Schule ist ein Arbeitsort, an dem die *Zusammenarbeit mit anderen sozialen Berufen* immer wichtiger wird (nicht «nur»: Arbeit mit Kindern).
- ⇒ Der Arbeitsort Schule ist ein *lebendiger Lern- und Lebensraum*, der hauptsächlich von den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern gestaltet wird: Er ist ein Ort der individuellen Bildung und der Gemeinschaftsbildung.
- ⇒

- berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände
- ⇒ Die Aufgabe von Schule und Lehrpersonen wird erleichtert durch den *Einblick* (bzw. das mögliche *Einwirken*) in die auserschulische Realität der Lernenden (Freizeit, Peers...).
 - ⇒ Bei der sozialen Integrations- und Koordinationsarbeit handelt es sich um eine zunehmend wichtig werdende Funktion innerhalb der Schule, die von der Schulleitung wahrgenommen oder an Einzelne delegiert wird. *Nicht alle Lehrpersonen müssen gleichermassen über die selben Kompetenzen im sozialen Feld verfügen.* Indessen: Von allen Schulbeteiligten wird die Integrationsarbeit als wesentlich (und zur Schule gehörig) akzeptiert.
 - ⇒ *Zusätzliche Aufgaben* im sozialen Bereich können, müssen aber nicht von Lehrpersonen wahrgenommen werden. Es werden dafür *klare Verantwortlichkeiten* festgelegt. Die Möglichkeit, diese Abgrenzungen innerhalb der Schule selber zu definieren, ist eine Chance für die Schule und abhängig von ihrer Bereitschaft, auf diese erweiterte Konzeption von Schule als einem «Zentrum des Sozialen» einzusteigen.
- ⇒

-
- Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell
- ⇒ Die Schule ist ein *lebendiger Lern- und Begegnungsort für alle Interessierten*: Die Schule «gehört» zwar den Heranwachsenden, aber «Gäste» sind willkommen: bildungswillige Erwachsene, Nicht-Lehrpersonen mit Lernangeboten, Fachleute mit soziokulturellen Anlässen, usw.
 - ⇒ *Soziale Integration ist eine bedeutende Leistung der Schule*, die – neben dem Bildungsauftrag – Ressourcen und Energien beansprucht.
 - ⇒ Um diese – gegenüber der traditionellen Auffassung von Schule – erweiterte Konzeption von Schule realisieren zu können, ist diese auf *breite Unterstützung und verbindliche, aber unkomplizierte Kooperationen sowie auf einen allgemein verbindlichen Verhaltenskodex* angewiesen.
- ⇒

These 3

Fachperson und Expertin für das Lernen und Lehren

Herausforderung an Erziehung und Bildung	Unsere <i>Gesellschaft</i> entwickelt sich von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Noch nie wurde so viel und so vielfältiges Wissen so schnell produziert wie heute: Wissensbestände in allen Lebensbereichen vermehren sich in hohem Tempo – und veralten ebenso schnell. Aktuelles Wissen und Know-how aber auch Grundfähigkeiten und beständiges Konzeptwissen zählen in der Arbeitswelt zu den wichtigsten Konkurrenzfaktoren. Lebenslanges Lernen, individuelle Lerntechniken und das Wissen um die eigenen Möglichkeiten und Grenzen sind unverzichtbare Schlüsselkompetenzen.
Funktion der Schule	Die <i>Schule</i> ist ein Raum, in dem Schülerinnen und Schüler Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen lernen. Sie ermöglicht die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, führt hin zu einem Lernen, das ein Leben lang halten soll. Sie ist als lernende Organisation ein Modell für eine lernende Gesellschaft.
Anspruch an Lehrberuf	<hr/> Wir brauchen <i>Lehrpersonen</i>, die <i>Fachpersonen</i> für bestimmte Wissensgebiete und <i>Expertinnen</i> für das Lernen und Lehren sind.
Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen	Lehrpersonen sind beides: <i>Fachleute für das Lernen und Lehren</i> , für die Gestaltung und Analyse von Lernprozessen, für das Methodisch-Didaktische an Vermittlungs- und Kommunikationsprozessen (und dies generell, aber speziell in Bezug auf junge Menschen), und sie sind <i>Fachleute für bestimmte Wissensgebiete</i> . Denn pädagogisch Tätige sind auf vertiefte Erfahrungen in beiden Bereichen angewiesen: Einerseits lässt sie die vertiefte Fachzuständigkeit die Vergänglichkeit bzw. den ständigen Erneuerungsbedarf ihres Fachwissens erfahren, was sie andererseits als selber Lernende mit einer Grundanforderung der heutigen Gesellschaft – dem lebenslangen Lernen – verbindet und sie für ihre Rolle als Expertinnen für Lernprozesse qualifiziert.

Verglichen mit heute *wird der Lehrberuf bunter und vielfältiger*: Die *Lehrperson mit individuellem fachlichen Profil* ist die Antwort auf zwei Berufsbilder, die sich gewissermassen im Gefolge des traditionell starken Gleichheitsparadigmas im Schulbereich heute ergeben: der *Allrounder* der Vergangenheit und der *bloße Lerncoach* (auch: *Lernbegleiterin*, *Lernberater*) der Zukunft. Diese Rollen hat die Lehrperson zwar immer auch, Statur, Sicherheit und Anerkennung kann sie von ihnen aber eher nicht erwarten. Die Zukunft gehört der *Fächergruppenlehrperson* auch auf der Primarstufe.

Schulen mit einem eigenständigen pädagogischen Profil sind *auf Lehrpersonen angewiesen, die als Berufsleute und als Persönlichkeiten Profil besitzen*. Jede Schule muss deshalb die Möglichkeit haben, Lehrpersonen im Schulbetrieb individuell passend einzusetzen und entsprechend differenzierte Pflichtenhefte zu vereinbaren. Die individuellen Kompetenzprofile werden *in den Schulen genutzt*, über die jeweils eigene Klasse hinaus. Das setzt voraus, dass Berufsauftrag, Anstellungsvertrag und Pensengestaltung solche Möglichkeiten zulassen.

Und nicht zuletzt: Schulen verstehen sich modellhaft *als lernende Organisationen*, an denen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler gemeinsam neues Wissen erkunden und erschliessen, über ihre Lernprozesse nachdenken und die Erkenntnisse andern zugänglich machen. Die Lehrperson gestaltet mit andern Fachleuten Lernumgebungen, in denen alle – auch sie – Lernende sind.

**Kommunikation
an:**

Feststellungen

*Behörden
Bildungsverwaltung*

- ⇒ Die Schaffung von lernenden Schulen als einem *Modell lernender Organisationen in der künftigen Gesellschaft* ist voraussetzungsreich: Zur formalen Teilautonomie müssen den Schulen auch die *Kapazitäten und Kompetenzen ihrer Nutzung, also der Selbststeuerung* und der selbstbewussten pädagogischen Führung gewährt werden: Es sind neue Ressourcen (wohl durch mutige Umlagerungen) und neue Kompetenzen (wohl durch eine Weiterbildungsoffensive) vorzusehen.
- ⇒ Die *Möglichkeiten des erleichterten Zustiegs* von andern Berufen in den Lehrberuf und umgekehrt sind angemessen zu regeln.
- ⇒ Die Lehrpersonen sind Fachleute mit individuellem Kompetenzprofil und sind gemäss ihren Stärken und Schwächen *spezifisch einsetzbar*.
- ⇒ Die Definition des *generellen Berufsauftrags* nimmt Rücksicht auf die Wünschbarkeit individueller Profilpotenziale.
- ⇒ *Anstellungsverträge* mit Lehrpersonen berücksichtigen die individuellen Kompetenzprofile und legen gegebenenfalls die Spezialaufgaben fest.

*Lehrerinnen- und
Lehrerbildung / PH*

- ⇒
- ⇒ Die Lehrperson kennt sich in bestimmten Fachgebieten *vertieft* aus: Die Aus- und Weiterbildung dient auch der Vertiefung und Erweiterung des fachlichen Kompetenzprofils.
- ⇒ Das Studium an den Pädagogischen Hochschulen wird so gestaltet, dass eine *Vertiefung in einem von den Studierenden gewünschten Fachgebiet möglich* ist und angerechnet wird.

⇒ Lehrpersonen werden regelmässig über *Forschungserkenntnisse* orientiert.

⇒

Maturandinnen/Maturanden
potenzielle Lehrpersonen

⇒ Die Lehrperson verfügt über ein *individuelles* fachliches Kompetenzprofil.

⇒ Dadurch wird ihr das (als normal und bereichernd einzuschätzende) *Umsteigen in einen andern Beruf und das Wiedereinsteigen in den Lehrberuf* erleichtert – der Sonder- und Sackgassencharakter des Lehrberufs wird aufgelöst.

⇒ Es gibt gute Möglichkeiten, *Lehrberuf und andere Tätigkeiten* zu verbinden.

⇒

berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände

⇒ Die Lehrperson kennt sich in bestimmten Fachgebieten *vertieft* aus: Diese können sich sowohl auf das Lehren und Lernen (z.B. Arbeits- und Lerntechnik) als auch auf – mehr oder weniger schulnahe – Sachinhalte erstrecken.

⇒ Die *methodischen und sach-inhaltlichen Kompetenzen* sind der Lehrperson nicht nur in der Schule nützlich; dies trägt bei zu ihrem Selbstbewusstsein und zu ihrem Prestige, was wiederum der Schule zugute kommt.

⇒ Die *Aus- und Weiterbildung* dient auch der Vertiefung und Erweiterung des fachlichen Kompetenzprofils.

⇒ Die Lehrperson versteht sich – in ihren Fachgebieten besonders ausgeprägt – als *Forscherin*, als *neugierige, wissbegierige Lernende*. Die vertiefte Fachzuständigkeit kann ihr wichtige Erlebnisse befriedigender Berufspraxis eröffnen: das *feu sacré* für ein Thema, dessen Funken ihr die *Wertschätzung als professionelle Sachverständige* einbringen.

⇒ Die individuellen Kompetenzprofile werden *in den Schulen genutzt*, über die jeweilige(n) Klasse(n) der Lehrperson hinaus. Unterschiede sind als Gewinn zu betrachten.

⇒

Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell

⇒ Fachlich profilierte *Lehrpersonen* sind auch *für andere Berufe attraktiv*, und der *Lehrberuf*, der die individuelle fachliche Profilierung aktiv ermöglicht, ist *auch für Fachleute aus andern Berufen attraktiv*.

⇒ Die verschiedenen Formen des Auf- und Quersteigens, des Zu- und Umsteigens, des Nebeneinanders von Berufen und der Teilzeitarbeit machen den Lehrberuf zu einem *mobilen und attraktiven Beruf*. Allerdings: Wichtig sind auch Lehrpersonen, die bleiben und für die pädagogische Kontinuität sorgen. Ihre Stellung muss in besonderer Weise gehoben werden (vgl. These 7).

⇒

These 4

Selbstbewusste Menschenbildnerin

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Die gegenwärtige *Gesellschaft* orientiert sich ausgeprägt an ökonomischen Grundsätzen, die Lebenswirklichkeit ist weitgehend kommerzialisiert. Was neu, schnell, glatt und spassig ist, wird aufgewertet, was auf Kontinuität, Vertiefung und Reflexion angelegt ist, wird als sperrig abgewertet. Die (Bild-)Medien sind mächtige Botschafter dieser Wertung. Aneignungsstrategien, die vom Spielerischen, Spirituellen, Musisch-Handwerklichen, Emotionalen oder Ethischen ausgehen, haben vordergründig einen schweren Stand gegenüber dem schnellen Konsum. Von Aktualität und Arbeitswelt abgeleitete Forderungen verdrängen die langfristigen Bildungsziele. Persönliche Begegnung statt Medialisierung, Schärfung statt Überflutung der Sinne heisst die pädagogische Herausforderung.

Funktion der Schule

Die *Schule* verfolgt langfristige Bildungsziele, ist auf Dauerhaftigkeit und Wirksamkeit (für das Leben lernen) bedacht und beansprucht daher gegenüber der Alltagswelt einen Eigenwert.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen*, die den langfristigen Bildungsauftrag gegenüber bildungsfremden Ansprüchen selbstbewusst durchsetzen und nachhaltig umsetzen können.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Gesellschaft und Schule stehen in einem Spannungsfeld: Jene fordert *Ausbildung und Qualifikation*, diese besteht zusätzlich auf *Bildung und Kultur*. Schule hat eine *ausgleichende bzw. korrigierende Funktion*. Als Institution, die zwischen den Generationen vermittelt, nimmt sie die *gegenwärtigen Herausforderungen in ihrer Breite und Vielfalt* wahr und verschafft auch «alten», «unerledigten» Forderungen Nachdruck.

Die Lehrperson hat *Expertin im Umgang mit Wandel und Beschleunigung* zu sein (These 5), weil sie interessiert sein muss an *Kontinuität*: Sie weiss, wie man Langsamkeit – als Grundvoraussetzung für Lernen – herstellt, wie man sich dem Modischen, Schnellebigen und Oberflächlichen produktiv in die Quere stellt – um es damit gerade *nicht* zu ignorieren, sondern durchschaubar zu machen. Als Kulturvermittlerin muss sie fähig sein, die Wirklichkeiten für sich und andere sinnvoll zu ordnen (These 1): Für sie ist die Schule als *Eigenwelt* wichtig, mit einem eigenständigen Rhythmus und eigenen Inhalten, die sich hauptsächlich pädagogisch zu legitimieren haben.

Dieser Anspruch auf einen Eigen-Sinn der Schule, auf schulische Autonomie, ist mit dem *Auftrag zum «langen Atem»* bzw. zur «Musse» (griech. *scholé*) eng verknüpft. Die *Einzelsschule* muss

sich so eigenständig organisieren können, dass sie jederzeit so offen wie nötig und so selbstbewusst wie möglich auf die externen Ansprüche reagieren kann. Die Entwicklung teilautonomer Organisationsstrukturen unterstützt daher die Arbeit an diesem scheinbar paradoxen Auftrag: gegen den gesellschaftlichen Mainstream die langfristigen Perspektiven der Gesellschaft (und insbesondere ihrer Jugend) stark zu machen.

Kommunikation	Feststellungen
an:	
Behörden Bildungsverwaltung	<p>⇒ Bildung ist ein <i>langfristiger Prozess</i>, dessen Eigengesetzlichkeit bei aktualitätspolitischen Anliegen beachtet werden muss.</p> <p>⇒ Schulen brauchen daher <i>verlässliche Strukturen, demokratische und transparente Entscheidungsprozesse</i>, an denen sie angemessen beteiligt sind: <i>frühzeitig gemeinsam geplante Zukunftsprojekte</i> können die Vertrauensbasis zwischen Bildungsmanagement und Bildungspraxis verbessern.</p> <p>⇒ Die Lern- und Leistungsziele müssen im Sinne eines <i>Kerncurriculums</i> verbindlicher und präziser gefasst und deren Erreichung periodisch so überprüft werden, dass Lehrende und Lernende hilfreiche Auskünfte über ihr Tun erhalten.</p> <p>⇒</p>
Lehrerinnen- und Lehrerbildung / PH	<p>⇒ Die Lehrperson ist <i>keine Agentin der Kurzfristigkeit und der Einseitigkeit</i>, sondern handelt nüchtern (mit Blick auf die gesellschaftliche Realität) und engagiert (mit Blick auf die pädagogischen Erfordernisse).</p> <p>⇒ Sie muss im Stande sein, diese <i>Spannung auszuhalten</i>.</p> <p>⇒ Die Studierenden werden so ausgebildet, dass sie die verschiedenen <i>Spannungsfelder ihres künftigen Berufs</i> erkennen und entsprechend aushalten lernen. Dazu zählt insbesondere <i>die Spannung zwischen Freiheit und Verantwortung</i>, die ihr sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen Ebene ihrer Schularbeit begegnet.</p> <p>⇒</p>
Maturandinnen/Maturanden potenzielle Lehrpersonen	<p>⇒ Die Schule bedient nicht einfach die Bedürfnisse der Gesellschaft – ist nicht bloss Erziehungsraum, stellvertretend für überforderte Familien, oder Vorbereitungsraum für die Wirtschaft, sondern hütet und verfolgt (durchaus im Interesse der Gesellschaft) längerfristige Bildungsziele. <i>Diese selbstbewusst gestaltete pädagogische «Dienstleistung» gegenüber den Heranwachsenden und der Gesellschaft</i> ist eine ausserordentlich spannende, kreative und attraktive Aufgabe.</p> <p>⇒ Die <i>Gestaltungsfreiheiten</i> sind beträchtlich, und sie werden vermehrt <i>im Team genutzt</i>.</p> <p>⇒</p>

-
- berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände
- ⇒ Die *geleitete Schule*, die *Teamarbeit* im Kollegium, der *Konsens über die pädagogischen Ziele* der Schule, die *aktive Gestaltung der Kommunikation nach aussen*, namentlich die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus – dies alles sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass die *Einzelschule* als ein Ort erlebt werden kann, der so offen wie nötig und so selbstbewusst wie möglich auf die externen Ansprüche reagiert.
 - ⇒ Die nicht mehr so neuen, aber noch immer kaum angeeigneten *Strategien der schulischen Organisationsentwicklung* schaffen die Voraussetzungen für die notwendige *Selbststeuerung der Schule* und ermöglichen damit überhaupt erst das selbstbewusste pädagogische Arbeiten in der Schulgemeinschaft.
 - ⇒ Erst so wird es der Schule gelingen, sich *gegen externe Ansprüche, die den nachhaltigen Bildungsauftrag verkennen, schärfer abgrenzen* zu können: *gegen* Technisierung, Ökonomisierung und partikulare bzw. «modische» Ansprüche; für das *Musische, Handwerkliche, Sinnliche* bzw. die *ganzheitliche Sinneserfahrung*, usw.
 - ⇒ In selber lancierten *Projekten* sind die traditionellen Unterrichtsstrukturen, die ein modernes Lernen verhindern (vor allem zeitliche – 45-Minuten-Takt – und räumliche Organisation), auf die *Bedürfnisse selbstgesteuerten Lernens* neu auszurichten.
 - ⇒ Der *Mix zwischen Organisations- und Unterrichtsentwicklung* muss ausgewogen sein.
 - ⇒
-
- Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell
- ⇒ Es gibt einen berechtigten *Anspruch der Schule auf Eigen-Sinn*. Politik und Gesellschaft haben dafür Schutzmassnahmen einzurichten, die schulspezifisch sind.
 - ⇒ Es gibt einen berechtigten *Anspruch der Gesellschaft auf Dienstleistung* seitens der Schule: Dazu ist ein öffentlicher Dialog nötig und neue Übereinkünfte.
 - ⇒

These 5

Expertin im Umgang mit Veränderungen

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Die gegenwärtige *Gesellschaft* ist geprägt von hoher Beschleunigung und starkem Wandel: Wissen veraltet heute schnell, Gewissheiten verschwinden im Nu. Mit dieser Tatsache intelligent umgehen zu können, ist in der heutigen Lebenswirklichkeit unabdingbar. Viele sind jedoch überfordert, auch Kinder und Jugendliche – für diese sind altersgemäss Wachstum und Entwicklung ohnehin zentrale individuelle Herausforderungen.

Funktion der Schule

Die *Schule* bereitet auf eine Welt im Wandel vor. Sie nimmt die Kinder und Jugendlichen ernst in ihrer persönlichen Entwicklung, die vom Veränderungsdruck und der Hektik des gesellschaftlichen Umfelds in besonderem Masse gefordert und gefährdet ist.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen*, die individuelle Entwicklungen und Prozesse des Wandels professionell mitgestalten können.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Lehrpersonen leisten Entwicklungshilfe beim Erwachsenwerden, möglichst nach dem Grundsatz der «Hilfe zur Selbsthilfe». Die Veränderungen, die das körperliche und geistige Wachstum unterschiedlichster Kinder und Jugendlicher mit sich bringen, war *schon immer zentrales Thema des Lehrberufs*. Der stark beschleunigte soziale Wandel und – damit einhergehend – die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer (These 6) sind Phänomene neueren Datums: Die Schule ist ihnen in besonderem Masse ausgesetzt. Sie kann nicht anders, als dafür *kreative Lösungen* zu finden. Das ist ihre Chance, sich selber zu wandeln.

Um die Anforderungen heutigen Wandels kennenzulernen, muss sich die Lehrperson selber Situationen des Wandels aussetzen und/oder entsprechende Berufserfahrungen nachweisen können. Auch hier gilt: Eine gute Lernbegleiterin bleibt nur, wer sich selber immer wieder als Lernende erlebt und reflektiert.

Als nächstes und geeignetes Erfahrungsfeld dafür bietet sich die Schule an. Schulen sind daher als *lernende Organisationen* wahrzunehmen und zu gestalten, Lehrpersonen sind bei diesen schulischen Lernprozessen steuernd und erfahrend, führend und geführt, lehrend und lernend beteiligt. Die Erfahrungen im Kollegium werden im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern genutzt – und umgekehrt.

Die Lehrperson ist – wie in These 4 ausgeführt – einerseits Fachperson für die Gestaltung langsamer, nachhaltiger Bildungsprozesse, andererseits *Fachperson im Umgang mit Wandel und Beschleunigung*: Die beiden scheinbar widersprüchlichen Kompe-

tenzen gehören im pädagogischen Beruf eng zusammen. Auf sich allein gestellt kann der Berufsstand diesen Grundwiderspruch jedoch nicht auflösen – das politische und erzieherische Umfeld haben dazu unterstützend beizutragen.

**Kommunikation
an:**

Feststellungen

*Behörden
Bildungsverwaltung*

- ⇒ *Berufsleute* mit Innovations- und Veränderungserfahrung, die sich für den Lehrberuf eignen, können in Schulen wertvolle Inputs leisten. Der *Quereinstieg* von interessierten Berufsleuten in den Lehrberuf wird unterstützt.
 - ⇒ Bildungspolitik und Bildungsverwaltung müssen anerkennen, dass der *Lehrberuf heute anspruchsvoll* ist auch deswegen, weil die Schulstrukturen die Arbeit nicht in allen Teilen unterstützen.
 - ⇒ Daher wird es nicht reichen, die Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen der Lehrpersonen zu optimieren. Es braucht eine *Reihe mutiger Entscheide zur Transformation* namentlich der Schule vor Ort, also eine Bereitschaft zu systematischer Veränderungsarbeit (statt der bisherigen punktuellen Projekte).
 - ⇒ Dazu sind zunächst eine *breite Kommunikationsarbeit zu grundsätzlichen Fragen der Zukunft von Schulbildung und Erziehung* zu führen mit dem Ziel, eine Aufbruchstimmung herbeizuführen, die namentlich im Bildungssystem motivierend wirkt.
-

*Lehrerinnen- und
Lehrerbildung / PH*

- ⇒ Die Lehrperson führt die alltägliche Erfahrung von Wandel in Lernanlässe über, bei denen Schülerinnen und Schüler *mit Beschleunigung und Veränderung umgehen lernen*. Projektarbeit von Schülerinnen und Schülern wird zur Norm, die Ausbildung bereitet darauf vor. Die Studierenden lernen selber mit Beschleunigung und Veränderung umgehen.
 - ⇒ Den Studierenden werden im Laufe der Ausbildung *ausgedehnte Praktika in anderen Berufsfeldern* ermöglicht bzw. abverlangt. Lehrpersonen können im Rahmen der Weiterbildung ein *Semester in der Berufswelt* (z.B. nach 10 Berufsjahren) verbringen.
 - ⇒ Während der Ausbildung, vor allem aber «on the job» wird die Lehrperson *mit den Instrumenten des Innovationsmanagements vertraut* gemacht, etwa mit dem Projektmanagement oder der Moderation von Veränderungsprozessen.
 - ⇒ Das *Element «Projektgestaltung»* wird als zum Berufsbild der Lehrperson gehörig vermittelt.
-

Maturandinnen/Maturanden
potenzielle Lehrpersonen

-
- ⇒ Der Umgang mit Veränderungen gehört zu den *zentralen Fähigkeiten einer befriedigenden Lebensgestaltung* in unserer Gesellschaft. Diese Fähigkeit zu erwerben und im Berufsalltag auszubauen ist eine biografische Chance.
 - ⇒ Innovationsfreudigkeit, kreative Ideen, aufmerksame Beobachtung und rasche Entscheidungen treffen können sind Aspekte, die es ermöglichen, *Prozesse des Wandels mitzugestalten*, wovon die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen Vorteile haben.

⇒

berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände

-
- ⇒ Die *Sachkompetenz* der Lehrperson im Umgang mit Veränderung ist *zunächst* – über den Weg eigener Erfahrung – *eine Selbstkompetenz*. Die Lehrperson ist bereit, sich *immer wieder selber Situationen des Wandels auszusetzen* – d.h. an einer neuen Aufgabe zu wachsen, sich in einem anderen Umfeld zu bewähren, einen unbekanntem Fachbereich zu erschliessen.
 - ⇒ Um die Schülerinnen und Schüler mit den sich verändernden und erweiternden Wissensbeständen vertraut zu machen, *betont die Lehrperson das selbstgesteuerte, explorative und projektförmige Lernen* und setzt dabei auch die neuen Kommunikationstechnologien (Internet) ein.
 - ⇒ Die Lehrpersonen sind an ihren Schulen für ein *Schulklima jenseits von Hektik und Nervosität* verantwortlich. Dafür ergreifen sie gemeinsam Massnahmen.
 - ⇒ Während der Ausbildung, vor allem aber «on the job» wird die Lehrperson *mit den Instrumenten des Innovationsmanagements vertraut* gemacht, etwa mit dem Projektmanagement oder der Moderation von Veränderungsprozessen.
 - ⇒ Schulen arbeiten gemeinsam und aktiv an einem erzieherischen *Schulklima*, an einer *beweglichen Unterrichtsorganisation* und an *gemeinsamen Projekten*.
 - ⇒ *Veränderungskompetenz* wird in der Schule als Schlüsselkompetenz für Lehrpersonen und für Schülerinnen und Schüler angesehen.

⇒

Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell

-
- ⇒ Die Arbeit in einer lernenden Organisation wie der Schule ist anspruchsvoll und innovativ. Die Lehrpersonen verdienen deshalb nicht nur Respekt, ihre Fähigkeit im Umgang mit Wandel stellt auch ein *gesellschaftliches Kapital* dar.
 - ⇒ Die professionelle Begleitung individueller Entwicklungen *verbessert die Qualität des Zusammenlebens*.
 - ⇒ Schule ist Teil des gesellschaftlichen Wandels, Lehrpersonen haben deshalb für die folgenden Generationen eine *besondere Verantwortung*.

⇒

These 6

Expertin im Umgang mit Heterogenität

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Die heutige *Gesellschaft* wird im Zeichen der Globalisierung und der internationalen Migration zunehmend multikulturell. Menschen aus fremden Kulturen halten sich unterschiedlich lange in unserem Land auf, was die Integration von Kindern und Jugendlichen aus solchen Familien zusätzlich erschwert – ein gesamtgesellschaftliches Problem, dessen Lösung indes vornehmlich von den Schulen erwartet wird. Das Ziel schulischer und beruflicher Chancengleichheit für Jugendliche unabhängig ihrer Herkunft ist jedoch laut PISA-Studie weiterhin unerreicht. Die Entwicklung von Modellen und die Einübung eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität fordern sowohl die Politik als auch die Schulpädagogik beträchtlich heraus. Dabei geht es nicht nur um kulturelle Unterschiede, sondern auch um solche der Begabung, der sozialen Herkunft, der Religion oder des Geschlechts.

Funktion der Schule

Die *Schule* bereitet auf eine multikulturelle, globalisierte und gleichzeitig individualisierte Welt vor, in der Vielfältigkeit die Norm und der Respekt vor Unterschieden der Minimalanspruch sind.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen*, die mit individueller, kultureller und sozialer Vielfältigkeit positiv und kreativ umgehen können.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Nirgendwo sonst ist die *sozio-kulturelle Vielfalt* so ausgeprägt wie in der öffentlichen Volksschule. Das ist eine Herausforderung *und* eine Chance. Angesichts von so viel Unterschiedlichkeit in Bezug auf Entwicklungsstand, Begabung, soziale Herkunft, kulturelle Prägung, Religion oder Geschlecht liegt es nahe, die *Wahrnehmung und Gestaltung von Differenzen* zu einem *leitenden Prinzip der Schule* zu machen. Zwar liegt die Hauptaufgabe der Schule deutlich bei der Qualifikation und Selektion der Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist die Aufgabe von Schule und Lehrperson hinsichtlich Heterogenitätsbewältigung bzw. sozialer Integration heute *mehr als eine Beiläufigkeit des Bildungsauftrags*. Sie muss viel stärker gewichtet (Zeitgefässe) und honoriert werden. Dazu brauchen Schulen zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, etwa in Form von Poollektionen bzw. Stellenprozenten, die für solche Spezialaufgaben eingesetzt werden könnten.

Zwar sind in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend fremdkulturelle Heranwachsende eingeschult worden. Dennoch *neigte die Schule eher zur Separation als zur Integration von Fremd- und Anderssein*: Pädagogisch schwierige Situationen wurden sonderpädagogisch beantwortet. In der traditionell durchmischten Schweizer Volksschule sollte indes der *Trend in Richtung Integration als Chance* wahrge-

nommen und die Schulen im Sinne von *Zentren der sozialen Integration* fortentwickelt werden (These 2).

Ob es um unterschiedliche Lernfähigkeit oder unterschiedliche kulturelle bzw. soziale Herkunft geht – das Erkennen, Respektieren und Integrieren von Unterschieden ist eine *Schlüsselkompetenz in der globalisierten Gesellschaft*. Darin liegt für den Lehrberuf Profilierungspotenzial über den Schulbereich hinaus. Aber auch hier gilt: Ohne Unterstützung durch Schulbehörden und Schulleitung sind Lehrpersonen in der Heterogenitätsbewältigung überfordert.

**Kommunikation
an:**

Feststellungen

*Behörden
Bildungsverwaltung*

- ⇒ In der traditionell durchmischten Schweizer Volksschule sollte der *Trend in Richtung Integration als Chance* wahrgenommen werden.
- ⇒ Da dies eine *gesamtgesellschaftliche Aufgabe* und nur zum Teil im Bildungsauftrag enthalten ist, müssen die andern gesellschaftlichen Akteure ihre «Hausaufgaben» ebenfalls machen und die Schulen darin unterstützen.
- ⇒ Die *involvierten Politikbereiche* und Verwaltungsstellen planen und arbeiten zusammen.
- ⇒ Die Bemühungen der *einzelnen Schulen werden durch günstige Rahmenbedingungen* unterstützt: realistische Leistungsansprüche, intensive Förderangebote in der Unterrichtssprache, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, angepasste Klassengrößen usw.
- ⇒ Die personellen und finanziellen *Ressourcen* werden an die Leistungsansprüche angepasst.
- ⇒

*Lehrerinnen- und
Lehrerbildung / PH*

- ⇒ Das Erkennen, Respektieren und Integrieren von Unterschieden ist eine *Schlüsselkompetenz in der globalisierten Gesellschaft*. Der Umgang mit Heterogenität muss ein *wichtiges Thema in der Ausbildung und in der Weiterbildung* der Lehrperson sein.
- ⇒

*Maturandinnen/Maturanden
potenzielle Lehrpersonen*

- ⇒ Die Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität ist eine *Schlüsselkompetenz in der globalisierten Gesellschaft*. Als eine *Spezialität des Lehrberufs* kann sie die darin geübte Lehrperson vor andern Berufsleuten auszeichnen und sie über den Schulbereich hinaus qualifizieren.
- ⇒ Namentlich *die Volksschule ist ein multi- und sozio-kultureller Begegnungsort*, wie es ihn in der sich zunehmend ausdifferenzierenden Gesellschaft sonst kaum mehr gibt. Das macht die Aufgabe der Lehrperson *anspruchsvoll und anstrengend*, vermittelt aber auch *interessante Perspektiven*.
- ⇒

-
- berufstätige Lehrpersonen* ⇒ Schulen arbeiten gemeinsam und aktiv an einem erzieherischen
Schulen *Schulklima*, an einer beweglichen Unterrichtsorganisation und
Berufsverbände an *gemeinsamen Projekten*.
- ⇒ Schulen reden von ihren Erfolgen, ihren Schwierigkeiten und lassen in der Öffentlichkeit *mögliche Lösungen diskutieren*.
- ⇒
-
- Öffentlichkeit* ⇒ Die Lehrpersonen verdienen *öffentlich Respekt* für ihre schwierige Arbeit. Namentlich die *Arbeit mit fremdkulturellen Kindern und Jugendlichen* trägt wesentlich zur sozialen Integration bzw. zur sozialen Stabilität bei, obwohl sie gewissermassen nur ein Nebenprodukt der zentralen Bildungsarbeit darstellt.
- Erziehungsberechtigte* ⇒ Die Lehrpersonen verdienen zudem öffentlichen Respekt für ihren *kompetenten Umgang mit heterogenen Klassen*. Diese anspruchsvolle Arbeit ist zusätzlich verbunden mit *sehr hohen Pflichtpensen*, die weit über dem internationalen Durchschnitt liegen.
- Medien* ⇒ Die Schulverantwortlichen sollten in der Öffentlichkeit vermehrt Gelegenheit haben, die *Schule – ihre Entwicklung, ihr Leistungsstand, ihre Aussichten – zum Thema zu machen*.
- Politik generell* ⇒

These 7

Teamworker, Gesprächspartnerin, «öffentlichkeitsbewusste» Dienstleisterin

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Dass die *Gesellschaft* im Laufe ihrer Modernisierung eine Wissensgesellschaft und eine Dienstleistungsgesellschaft geworden ist, wirkt sich auch auf die Institutionen der Bildung und Erziehung aus. Innerhalb des Bildungsbereichs sind zahlreiche fachlich begründete Spezialaufgaben entstanden, die es zu koordinieren gilt, zumal die Öffentlichkeit den Anspruch erhebt, von der Schule als Partner und als «Kunde» ernstgenommen zu werden. Die einstige Autoritäts- und Monopolstellung der Schule ist einer nüchternen Kooperations-, ja Konsumerwartung gewichen. Diese Umstellung hin zur Teamarbeit und zur öffentlichkeitsorientierten Leistungserbringung fordert die Bildungs- und Erziehungsverantwortlichen beträchtlich heraus.

Funktion der Schule

Die *Schule* ist ein Ort, an dem ein Team von Erwachsenen zusammenarbeitet, um junge Menschen zu bilden und mit ihnen zu lernen. Dazu muss sie sich einerseits gegen aussen abgrenzen (These 4), andererseits im Sinne eines Dienstleistungszentrums vermehrt öffnen. Nach dem Verlust ihrer Traditionsautorität wird Qualität zum Massstab ihrer Akzeptanz – sie muss nachgewiesen und kommuniziert werden.

Anspruch an Lehrberuf

Wir brauchen *Lehrpersonen*, die bereit und fähig sind, im Verbund mit Kolleginnen, Spezialisten und Erziehungsberechtigten Bildungs- und Erziehungsarbeit als Dienstleistung an der Öffentlichkeit (Service public) zu gestalten.

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Die Lehrperson wird auch künftig den *grössten Teil ihrer Arbeitszeit* mit jungen Menschen zubringen. Doch ist sie *zunehmend auf die Kooperation mit Personen verwandter und weiterer Berufe angewiesen*, damit sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen kann. Sie wird zum *Teamworker* in einem Erwachsenenkontext und tendenziell auf allen Stufen vom Allrounder zur «*Spezialistin*» (These 3).

Die Zusammenarbeit bezieht sich insbesondere auf *Vorgesetzte* (Behörden und Schulleitung), auf die *Erziehungsberechtigten* ihrer Schülerinnen und Schüler, auf das *eigene Kollegium*, auf *schulische Mitarbeitende* (Schulhauswart, Schulsekretariat), auf interne oder externe *Schulspezialisten* (Schulpsychologen, Logopädinnen, Psychomotorik-Therapeutinnen, Heilpädagoginnen, Schulsozialarbeiter, Schulberater, Erzieherinnen, ICT-Fachleute usw.), auf «*Zulieferer*»- bzw. *Abnehmerschulen* sowie auf eine Vielzahl weiterer *externer Bezugspersonen* aus Wirtschaft, Politik und Alltag.

Die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten und der weiteren Öffentlichkeit spielt dabei eine übergeordnete Rolle: Ihre Erwartung, Schule als ein *effizient vernetztes und «öffentlichkeitsbewusstes» Kompetenzzentrum* für Bildung und Erziehung zu erfahren, ist im gegenwärtig entstehenden ausserschulischen Lehr- und Lernmarkt ernstzunehmen.

Kommunikation an:	Feststellungen
Behörden Bildungsverwaltung	<p>⇒ Schulen sind <i>besondere Dienstleistungszentren</i>: Die externe Definition der Leistung und der Leistungserbringung stösst bei den zurecht teilautonom organisierten Schulen an Grenzen. Über veränderte Ansprüche und Erwartungen müssen mit ihnen das Gespräch gesucht und langfristige Übereinkünfte vereinbart werden.</p> <p>⇒ Die <i>Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen</i> ist so zu <i>stärken</i>, dass dazu auch die Fähigkeit gehört, auf externe Ansprüche <i>selbstbewusst</i> und «öffentlichkeitsorientiert» zu antworten.</p> <p>⇒ Der Lehrberuf wird zunehmend flexibilisiert und spezialisiert, was die <i>Ausgestaltung einer besonderen Kategorie Lehrperson</i> nötig macht: des «<i>Master-Teachers</i>» oder der <i>Stammlehrperson</i>. Sie sorgt im Vollpensum an der Schule für die pädagogisch-professionelle Kontinuität und Solidität wie die Schulleitung für die kulturell-organisatorische.</p> <p>⇒ Es wird ein <i>Berufsprofil für die «Hauptlehrperson»</i> bzw. die «<i>Stammlehrperson</i>» ausgearbeitet. Generell wird die Berufsrollendifferenzierung in der Schule anerkannt und gefördert.</p> <p>⇒ Den Schulen und den Lehrpersonen wird durch Zeitressourcen und Weiterbildung ermöglicht, die <i>Anforderungen an «gesellschaftsgerechte» Dienstleistungen</i> zu erfüllen (z.B. im Rahmen von schulischen Qualitätsmanagement-Projekten).</p>
Lehrerinnen- und Lehrerbildung / PH	<p>⇒ Die <i>Formen, Methoden und Erfordernisse der Kooperation und Kommunikation mit Erwachsenen</i> spielen in der Aus- und Weiterbildung eine gewichtige Rolle. Dieses Know-how zeichnet die Lehrpersonen genau so aus wie ihre Kenntnisse im Umgang mit jungen Menschen.</p> <p>⇒ Die Lehrpersonen definieren ihre Rolle, indem sie sich am <i>öffentlichen Auftrag der Schule</i> orientieren.</p>
Maturandinnen/Maturanden potenzielle Lehrpersonen	<p>⇒ Die Ausbildung der Lehrpersonen auf Hochschulstufe (<i>Pädagogische Hochschulen</i>) mit ihrem erweiterten Angebot, modulartig Zusatz-, Spezial- und Höherqualifikationen zu erwerben, steigert die <i>Attraktivität des Arbeitsplatzes Schule</i>. Sie</p>

trägt der gewachsenen *Komplexität* des Lehrberufs Rechnung und stellt mit andern Kaderberufen *vergleichbare Abschlüsse* sicher.

⇒ Die Schule ist ein vielfältiger, attraktiver und *aussichtsreicher Arbeitsort*.

⇒ Wer Lehrperson wird, qualifiziert sich auch für *berufliche Aufgaben ausserhalb der Schule*.

⇒

berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände

⇒ Der Lehrberuf ist nicht «nur» Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sondern in wesentlichen Teilen *Zusammenarbeit mit Erwachsenen*.

⇒ Lehrpersonen, die ihre Arbeit als Dienstleistung an der Gesellschaft verstehen, *rechtfertigen und stärken damit ihre besondere soziale Stellung*.

⇒ Das Verständnis des Lehrberufs als Beruf mit Erwachsenen sowie die entsprechenden Berufsrollen werden in kollegialen *Kooperationsformen* wie Teamteaching, Zweier-Verantwortung für eine Klasse (nur in der Funktion als Klassenlehrpersonen), Hospitationen usw. verankert.

⇒ Die *unterschiedlichen Berufsrollen und Sonderaufgaben* in der Schule werden als Reichtum anerkannt.

⇒ Die *Schulleitung* hat eine *besondere Verantwortung*, wenn es darum geht, die Schule als ein Dienstleistungszentrum der besonderen Art zu positionieren.

⇒

Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell

⇒ Die Bildungs- und Erziehungsarbeit ist eine *Tätigkeit, die der Öffentlichkeit und der Gesellschaft insgesamt zugute kommt*. Unter ungenügender Bildung leiden nicht nur die direkt Betroffenen, sondern wir alle.

⇒ Lehrpersonen arbeiten nicht ausschliesslich mit Kindern und Jugendlichen zusammen, sie sind auch in der *Kooperation mit Erwachsenen kompetent*. Sie kooperieren insbesondere mit Erziehungsberechtigten und mit Spezialistinnen und Spezialisten.

⇒ Schule und Lehrpersonen orientieren sich nebst anderem an den *gesellschaftlichen Bedürfnissen* und dem *öffentlichen Bildungsauftrag*.

⇒

These 8

Öffentlich unterstützte und anerkannte Bildungsarbeit

Herausforderung an Erziehung und Bildung

Die pluralistische *Gesellschaft* äussert sich vielstimmig und widersprüchlich – ist es schon schwierig sie zu verstehen, so ist es fast unmöglich zu wissen, wohin sie will. Gerade die Schule in ihrer Mitte sieht sich von allen Seiten «umzingelt» – von einer häufig diffus fordernden und kritisierenden Öffentlichkeit (Medien, Bürgerinnen und Bürger) sowie von Auftraggeber (Politik) und Abnehmern (Eltern, weiterführende Schulen) gleichermaßen beansprucht. Dabei verstärkt das politische System vis-à-vis der Schule die Vielfalt und Vielzahl gesellschaftlicher Ansprüche eher als dass es diese bündelt und klärt. (Bildungs-)Politik und Bildungspraxis sind herausgefordert, die Rahmenbedingungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit so zu gestalten, dass Arbeiten im Berufsfeld Schule attraktiv bleibt.

Funktion der Schule

Die *Schule* ist ein dynamisches Unternehmen im Spannungsfeld von Politik, Pädagogik und übriger Gesellschaft. Sie wirkt daher mit an der Definition ihres eigenen Leistungsauftrags.

Anspruch an Lehrberuf

Lehrpersonen brauchen für ihre anspruchsvolle Arbeit verlässliche Rahmenbedingungen (Politik), weite Gestaltungsfreiräume (Pädagogik) und unterstützende Partner (Gesellschaft).

Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen

Die Politik – auf allen Ebenen – hat die Aufgabe wahrzunehmen, den gesellschaftlichen Auftrag der Schule zu klären und zu konkretisieren: Die Lehrpersonen benötigen heute mehr *Orientierung* (angesichts der widersprüchlichen Herausforderungen), mehr *Schutz* (vor der Überbeanspruchung) und mehr *Anerkennung* (gegen die Ignoranz) als früher. Sie sind auf verlässliche Vertragspartner, die für gute Arbeitsbedingungen sorgen, angewiesen. Diese Klärung orientiert sich an den grossen (nicht bloss: aktuellen) gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart.

Damit es den Lehrpersonen möglich ist, den wechselnden Ansprüchen der Gegenwart die dauerhaften Anliegen von Kultur und Zivilisation entgegenzuhalten, sind sie auf die *politisch gesicherte partielle Autonomie der Schule* und auf einen *gesellschaftlich geklärten Auftrag* an die Schule angewiesen. Die zur Verfügung gestellten Ressourcen müssen diesem Auftrag Rechnung tragen. Die Ansprüche an die Lehrperson sind realistisch und erfüllbar, ihre Freiräume werden respektiert, ihre Leistungen anerkannt.

Verknüpfungen mit anderen, für Bildung und Erziehung relevanten Politikbereichen (Familienpolitik, Jugendpolitik, Sozialpolitik, Gesundheitspolitik, Umweltpolitik usw.) sind sehr bedeutsam; sie

tragen dazu bei, den Schulbereich von bereichsverwandten, aber zuständigkeitsfremden Anliegen zu entlasten. Namentlich für die zunehmend gewichtigeren Aufgaben im Zusammenhang mit der sozialen Integration sind der Schule und ihren Partnerinstitutionen *erhebliche zusätzliche Ressourcen* zur Verfügung zu stellen.

**Kommunikation
an:**

Feststellungen

*Behörden
Bildungsverwaltung*

- ⇒ Hinsichtlich der gesellschaftlichen An- und Widersprüche wirkt das politische System gegenüber der Schule eher wie ein *Lautsprecher* als wie ein Schalldämpfer, eher als *grobes Sieb* denn als Filter.
- ⇒ Bildungsbehörden müssen ihre Verantwortung bezüglich *Orientierung, Schutz und Anerkennung der Schule* und ihrer Leistungen verstärkt wahrnehmen.
- ⇒ Kantonale Regierungen formulieren konkrete *Bildungsprogramme*, die der operativen Ebene genügend Kontinuität für eigenes Planen und Handeln ermöglicht, kommunale Behörden verpflichten sich auf *Schul(entwicklungs)programme*, die sie mit den Schulen zusammen erarbeiten.
- ⇒ Die Verordnungen, Lehrpläne und Stundentafeln sind dahingehend zu befragen, ob sie *tatsächlich präzise antworten auf die grossen Herausforderungen der Gegenwart*, denen sich die Schule ausgesetzt sieht.
- ⇒ Ein realistischer und realistisch ausgestatteter *Berufsauftrag* für die Lehrperson ist zu formulieren.

*Lehrerinnen- und
Lehrerbildung / PH*

- ⇒ Lehrpersonen werden in der Ausbildung auf den Umgang mit *widersprüchlichen Herausforderungen*, mit ungewöhnlich *hohen Ansprüchen* und mit nicht immer ausreichender *Anerkennung* vorbereitet.
- ⇒ Die Pädagogischen Hochschulen und deren Angehörige setzen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür ein, dass die Rahmenbedingungen und die *Gestaltungsfreiräume für den Lehrberuf* *verlässlich und hilfreich* sind.
- ⇒ Die notwendige und verdiente Anerkennung der Leistungen des Lehrberufs wird unterstützt durch ein *souveränes und kompetentes Auftreten der Lehrpersonen*.

*Maturandinnen/Maturanden
potenzielle Lehrpersonen*

- ⇒ Alle gesellschaftlichen Kräfte setzen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür ein, dass die *Rahmenbedingungen des Lehrberufs* *optimiert* werden können.
- ⇒ Zukünftige Lehrpersonen sind dazu aufgefordert, die *Wertschätzung des Lehrberufs* und die Anerkennung der Leistungen von Lehrpersonen zu unterstützen.

- ⇒ Der Lehrberuf ist ein anspruchsvoller und kreativer *Beruf mit Zukunft*.
- ⇒
-
- berufstätige Lehrpersonen
Schulen
Berufsverbände
- ⇒ Lehrpersonen gehen sorgfältig mit Ressourcen um. Sie sind aber darauf angewiesen, dass ihnen *genügend Mittel* zur Verfügung stehen, um ihre Bildung- und Erziehungsarbeit angemessen wahrnehmen zu können.
- ⇒ Schulen pflegen die *Beziehungen* zu ihren gesellschaftlichen Partnern.
- ⇒ Schulen und Berufsverbände orientieren sich am *öffentlichen Auftrag* und setzen sich für entsprechende Rahmenbedingungen ein.
- ⇒
-
- Öffentlichkeit
Erziehungsberechtigte
Medien
Politik generell
- ⇒ Die Politik sorgt für *Rahmenbedingungen*, die der schwierigen und verantwortungsvollen Arbeit des Lehrberufs *angemessen* ist.
- ⇒ Der Auftrag an die Schule muss mit den dafür bereit gestellten *Ressourcen in Übereinstimmung* stehen.
- ⇒ Die Anerkennung der Leistungen der Schule und ihr *Schutz vor bildungsfremden Interessen* liegen im Interesse aller.
- ⇒ Die Unterstützung der Schule kann nicht nur von der Bildungspolitik und dem Lehrberufsstand her erfolgen. Sie muss auch in *Kooperation mit Familien-, Jugend-, Sozialpolitik* u.a. geschehen.
- ⇒

Bibliografie

- Argyris, Chris (1993): Defensive Routinen. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln, S. 179–226 (Edition Humanistische Psychologie)
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Aufsätze. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Barber, Michael (2000): The Evidence of Things not seen: Reconceptualising Public Education. Referat OECD-Konferenz «Schooling for Tomorrow» 1.–3.11.2000
- Barrère, A. & Sembel, N. (1998). Sociologie de l'éducation. Paris (Nathan)
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hg.) (1986/90): Das Projektbuch. 2 Bde. Hamburg (Bergmann+Helbig)
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung, hg. von Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 100–150
- Baumert, Jürgen / Fried, Johannes / Joas, Hans / Mittelstrass, Jürgen / Singer, Wolf (2002): Manifest. In: Die Zukunft der Bildung, hg. von Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 171–225
- Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- (1995): Die feindlose Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze. Stuttgart (Reclam)
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Brändli, Sebastian / Landolt, Pius / Wertli, Peter (1998): Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798–1998. Aarau (Trüb-Sauerländer)
- Brockmeyer, Rainer (1998): Was sollen wir für morgen lernen? Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: OECD/CERI (1998), S. 17–48
- Brockmeyer, Rainer / Edelstein, Wolfgang (Hg.) (1997): Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen (Karl Maria Laufen)
- Brucy, G. & Ropé, F. (2000): Suffit-il de scolariser ? Paris (Les Editions de l'atelier)
- Bundesamt für Statistik (BFS) / EDK (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel (BFS)
- Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Criblez, Lucien (1996): Die Schule in einer dynamischen und offenen Gesellschaft (Länderbericht Schweiz). In: OECD/CERI (1996), S. 136–153
- (1998): Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1998, 38. Beiheft, S. 191–208
- Criblez, Lucien et al. (Hg.) (1999): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern (Lang)
- Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied (Luchterhand)

- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert (³1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest (Verlag für Schule und Weiterbildung)
- Edelstein, Wolfgang (1995): Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. In: ders. (Hg.) Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg (Asanger)
- EDK (1997): Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I / Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. (EDK-Dossier 47)
- EDK (2001): Leistungsförderung und Bildungschancen: Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen. (Studien + Berichte 14A)
- EDK (2003): Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen: Projekt im Auftrag der Task Force «Lehrerberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Studien + Berichte 17A)
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München (Juventa)
- Fend, Helmut (1998a): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München (Juventa)
- (1998b): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 5. Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern (Huber)
- Forneck, Hermann J. (2000): Modernisierungsperspektiven öffentlicher Bildung. In: schweizer schule 1/00, S. 29–39
- Forneck, Hermann J. / Schriever, Friederike (2001): Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern (h.e.p.)
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt)
- Frey, Karl (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel (Beltz)
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Gather Thurler, M. (2001): Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In: G. Pelletier. Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal (Editions de l'AFIDES)
- Giesecke, Hermann (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/München (Juventa)
- Giordan, A. (1998). Apprendre. Paris (Belin)
- Glasl, Friedrich (⁴1994): Konfliktmanagement. Bern (Haupt)
- Grossmann, Ralph (Hg.) (1997): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien/New York (Springer)
- Handy, Charles B. (1978): Zur Entwicklung der Organisationskultur einer Unternehmung durch Management-Development-Methoden. In: ZO 7/1978
- Heintel, Peter / Kreinz, Ewald E. (²1990): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden (Gabler)

- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (1996), S. 521–569
- Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München/Wien (Carl Hanser)
- (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien (Carl Hanser)
 - (2001): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim/Basel (Beltz)
 - (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim/Basel (Beltz)
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied (Luchterhand)
- Hopmann, Stefan (1998): Der Lehrplan als Massstab öffentlicher Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/1998, 38. Beiheft, S. 165–188
- (2000): Die Schule von morgen. Entwicklungsperspektiven für einen nachhaltigen Unterricht. In: schweizer schule 3/00, S. 13–19
- Hurrelmann, Klaus (2001): Sozialisation. Weinheim/Basel (Beltz)
- Hutmacher, Walo (1998): Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: OECD/CERI (1998), S. 49–92
- IAA (Int. Arbeitsamt) (2002): Lernen und Ausbildung für die Arbeit in der Wissensgesellschaft. Genf (IAA)
- Klafki, Wolfgang (1996): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert/Serve (1996), S. 135–161
- Knoll, Michael (2000): Grundmodelle des Projektunterrichts. Versuch zur Klärung eines unübersichtlichen Konzepts. http://paedagogischeshandeln.de/ForPrax1_2000.htm
- Künzli, Rudolf / Rosenmund, Moritz et al. (1997): Lehrplanarbeit in der Schweiz – was Lehrerinnen und Lehrer von ihr erwarten. (Ms. Projektgruppe Lehrplanarbeit im Nationalen Forschungsprogramm 33, 5 S.)
- Künzli, Rudolf / Hopmann, Stefan (1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
- Landert, Charles (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
- Landwehr, Norbert (2001): Neue Wege der Wissensvermittlung: ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. Aarau (Sauerländer)
- LCH (1999): Berufsleitbild / Standesregeln. Zürich (<http://www.lch.ch>)
- Morin, Edgar (1999): Le tête bien faite. Paris (Le Seuil)
- Nagel, Ulrike (2000): Professionalität als Projekt. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 360–378

- NW EDK (Hg.) (1995): ELF – ein Projekt macht Schule. Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen. Luzern/Aarau (Kantonale Lehrmittelverlage Luzern und Aargau)
- OECD/CERI (1996): Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft – die Rolle der Schule. Bonn-Buschdorf (Köllen Verlag)
- (1998): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck (Studien Verlag)
- (2001): Bildungspolitische Analyse 2001. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris (OECD)
- Oelkers, Jürgen (1998): Das Bild des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), 38. Beiheft.
- Oevermann, Ulrich (2002a): Adornos <Tabus über dem Lehrberuf> im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz 28 (2002), S. 57–80
- (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schewpe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63 (Klinkhardt)
- Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. NFP 33. Chur/Zürich (Rüegger)
- Oser, Fritz / Spychiger, Maria / Hascher, T. & Mahler, F. (1997): Die Fehlerkulturschule. Entwicklung der Fehlerkultur als Projekt im Rahmen von Schulentwicklung, Nr. 3. Freiburg (Pädagogisches Institut)
- Perrenoud, Ph. (2001): L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative. In: G. Pelletier. Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal (Editions de l'AFIDES)
- Probst, Gilbert J.B. / Büchel, Bettina S.T. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden (Gabler)
- Reusser, Kurt (1994): Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 12. Jg. Heft 1/1994, S. 19–37
- (1999): «Und sie bewegt sich doch» – aber man behalte die Richtung im Auge! Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. In: die neue schulpraxis 7–8/1999, S. 11–15
- Rhyn, Heinz (1994): Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 12. Jg. Heft 1/1994, S. 51–62
- Rochex, J.-Y. (2000): Apprentissage et socialisation: un rapport problématique. In: M. Tozzi (coord.), apprentissage et socialisation. CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, Actes et rapport pour l'éducation.
- Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München (Juventa)
- Rumpf, Horst / Kranich, Ernst-Michael (2000): Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta)

- Sattelberger, Thomas (1991): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden (Gabler)
- Schärer, Hans-Rudolf (Hg.) (2000): *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse*. Aarau (Sauerländer)
- (2000a): Selbst-Kohärenz, Kreativität und Einfühlungskraft. Zur Bedeutung der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Narzissmustheorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schärer (2000), S. 147–173
- Scheurer, Bernhard M. (2002): *Intelligentes Projektmanagement. Planen – Wagen – Gewinnen*. Stuttgart/München (DVA)
- Schönig, Wolfgang (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002), Nr. 6, S. 815–833
- Schuler, P. (2002): *Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A 2 in der Stadt Zürich*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut
- Seibert, Norbert / Serve, Helmut J. (Hg.) (1996): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. Marquartstein (PimS-Verlag)
- Senge, Peter M. (1996): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Senge, Peter M. et al. (1996): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Sloterdijk, Peter / Kahl, Reinhard (2001): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Gespräch über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. In: *Pädagogik* 12/01, S. 40–45
- Steffens, Ulrich (1995): Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: *Holtappels* (1995), S. 37–50
- Strittmatter, Anton (2000): Ein «Schulprogramm» für die Bildungspolitik. Traktat über die schulpädagogischen Herausforderungen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: *journal für schulentwicklung* 1/2000, S. 68–78
- Tardif, M. & Lessard (1999): *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles (De Boeck Université)
- (2000): *Sciences humaines*
- Terhart, Ewald (1996a): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: *Combe, Arno/Helsper, Werner* (1996), S. 448–471
- (1996b): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: *Helsper et al.* (1996), S. 319–332
- (Hg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel (Beltz)
- (2002a): *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg (Europäische Verlagsanstalt)
- (2002b): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Hg. vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der

- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Opladen, S. 17–23 (Leske+ Budrich)
- Vaill, Peter B. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Wandfluh, Frédérique / Perrenoud, Philippe (2002): Modulansatz in der Primarschule: erste Versuche, erste Schlussfolgerungen. In: journal für schulentwicklung 4/2002, S. 12–23 (ungekürztes Original erstmals veröffentlicht im Magazin Educateur, no 6, mai 1999, S. 28–35)
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Ziehe, Thomas (1993): Auf der Suche nach dem verlorenen Sinn. Die Motivationskrise vergrößert die Anforderungen an die Lehrer. In: Glatzl, J.: Psychohygiene des Lehrers. Wien, S. 70–74
- (1996a): Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim/München (Juventa)
 - (1996b): Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik Heft 7–8/96, S. 35–39
 - (1999): Pädagogische Implikationen eines Mentalitätswandels der Jugendlichen. Referat an der Tagung der ALB der EDK in Tramelan, 1999 (Typoskript)
 - (2001a): Überbrückungsarbeit – womit Lehrkräfte heute zurecht kommen müssen. In: Pädagogik Heft 2/01
 - (2001b): Öffnung der Eigenwelten. Veränderte Jugendmentalitäten und die Lernkultur der Schule. (Typoskript)