

Zentrum für Lehrerbildung

Nummer 16 - Februar 2004

zentron

Journal zur Lehrerbildung

Begrüßung der Neuen – erste große Veranstaltung des Zentrums für Lehrerbildung





Inhaltsverzeichnis

Dr. Roswitha Lohwaßer, <i>Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam</i> Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam	2
Dr. Roswitha Lohwaßer, <i>Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam</i> Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung – ein Projekt und eine Konzeption	3
Prof. Dr. Hartmut Giest, <i>Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam</i> Innovation in Lehre und Studium durch Nutzung moderner Medien – eLearning und Multimedia	5
Dr. Renate Heusinger, <i>Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam</i> 10 Jahre IEP an der Universität Potsdam – Gedanken zu Konzept, Bilanz und IEP-Kolloquium	7
Dr. Doris Flaggmeyer, <i>Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig</i> Bundestagung der Leiterinnen und Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und Hochschulen (Hildesheim, 05. Juni 2003)	10
Prof. Dr. Ulrich Herrmann, <i>Seminar für Pädagogik, Universität Ulm (Donau)</i> Christian Gotthilf Salzmanns psychologisch-pädagogische Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden Umgang mit Kindern	10
Prof. Dr. Bernhard Muszynski, <i>Weiterbildungszentrum, Universität Potsdam</i> Lehrerausbildung, Lehrerberuf und das schöne Bild vom „Lebenslangen Lernen“	18
Katja Weber, <i>Studierende, Universität Potsdam</i> Der Computer – mein Tutor? Medienkompetenz als Herausforderung	21
Leserbriefe Meinungen und Ansichten	23
Impressum Anschriften, Telefonnummern etc.	24

Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam

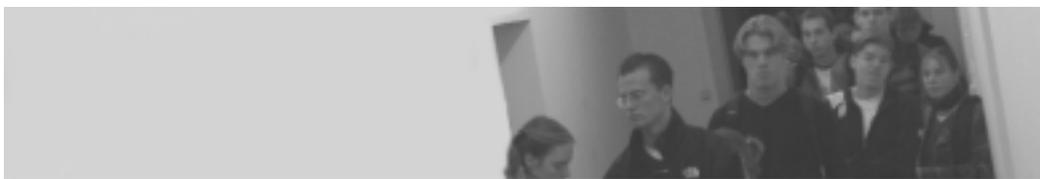
Das am 13. Juni dieses Jahres durch den Rektor der Universität Potsdam, Prof. Dr. Wolfgang Loschelder, ins Leben gerufene Zentrum für Lehrerbildung hat seine Arbeit aufgenommen. Grundlage dafür bildet die durch den Senat genehmigte Satzung des Zentrums, die mit der Veröffentlichung in den Amtlichen Bekanntmachungen der Universität Potsdam in Nr. 06/2003 mit Wirkung vom 24.07.03 in Kraft getreten ist.

Ein erster öffentlichkeitswirksamer Akzent wurde mit der Begrüßung der neuen Lehramtsstudierenden am 20. November gesetzt, zu dem der Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg einen Vortrag zum Thema „Lehrer sein in Brandenburg“ hielt. Dabei stellte er die „Offensive für Bildung in Brandenburg“ vor und betonte, dass ab dem Jahr 2009 jährlich etwa 1000 neue Lehrer gebraucht werden. Anschließend wurden lebhaft die Probleme des Lehramtsstudiums an der Universi-

tät, wie die immer weniger werdenden Fachdidaktikerstellen, die überfüllten Lehrveranstaltungen und Überschneidungen im Lehrveranstaltungsangebot für Studierende diskutiert.

Minister Reiche regte an, ein Memorandum über notwendige Veränderungen zur Verbesserung der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam zu verfassen. Diesen Vorschlag griff Prof. Dr. Hartmut Giest, amtierender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung, auf. Er stellte im Anschluss an die Diskussion das neu gegründete Zentrum und seine Aufgaben vor. Dabei betonte er, dass eine zentrale Aufgabe des Zentrums die gemeinsame Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch alle an der Lehrerbildung Beteiligten ist. Dies umfasst Koordinierungs- und Serviceleistungen ebenso, wie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in den Bereichen Unterricht, Lehrerbildung und Schulentwicklung, wie auch in

*Ab dem Jahr 2009 werden in Brandenburg jährlich etwa 1000 neue
Lehrer gebraucht.*



der Satzung des Zentrums für Lehrerbildung, § 2, nachzulesen.

Für die zielgerichtete Umsetzung der anstehenden Aufgaben ist die Bestellung eines Direktoriums, das aus fünf Hochschullehrer/innen, zwei akademischen Mitarbeiter/innen sowie einem/r Vertreter/in der Studierenden im Lehramt bestehen soll, von großer Bedeutung. Allerdings erweisen sich die Vorgespräche dazu, insbesondere unter den Hochschullehrer/innen als ausgesprochen schwierig. Die Auffassungen über die personelle Besetzung gehen weit

auseinander und widerspiegeln auch unterschiedliche Auffassungen von den Funktionen des Zentrums.

Wie schnell es gelingt, die Probleme der Lehrerbildung als wichtiges Anliegen in den Fakultäten zu behandeln und gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrerbildung lösen zu wollen, wird jedoch von der personellen Zusammensetzung des Direktoriums und des Kooperationsrates abhängen. Die in der Satzung formulierten Formalia sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend für eine gute Arbeit des Zentrums. rl

Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung – ein Projekt und eine Konzeption

von Prof. Dr. Gerda Haßler, Prorektorin für Lehre und Studium, Dr. Roswitha Lohwaßer Zentrum für Lehrerbildung

Im Sommer 2003 hat sich eine Gruppe von Wissenschaftlern zusammengefunden, um Ideen zur Reform der Weiterbildung an der Universität Potsdam zu besprechen, abzustimmen und zu beschließen.

Damit entstand auch Ende November 2003 ein druckfähiger „Antrag zu Teilnahme am Aktionsprogramm Neue Wege in der Lehrerbildung des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft“. An der Erarbeitung waren beteiligt:

- Prof. Dr. Gerda Haßler (Prorektorin für Lehre und Studium, Professorin für Linguistik und angewandte Sprachwissenschaft)
- Prof. Dr. Hartmut Giest (amt. Leiter des Zentrums für Lehrerbildung, Professor für Grundschulpädagogik/ Lernbereich Sachunterricht – Naturwissenschaftlich-Technischer Schwerpunkt)
- Prof. Dr. Marianne Horstkemper (Geschäftsführende Leiterin des Instituts für Pädagogik, Professorin für Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Theorie des Unterrichts)
- Junior-Prof. Dr. Thomas Köhler (Institut für Pädagogik, Juniorprofessor für Lehr-Lern-Forschung unter besonderer Berücksichtigung multimedialen Lernens)
- PD Dr. Wilfried Schubarth (Institut für Pädagogik, Professor für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationstheorie)
- Dr. Charlotte Chudoba (Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung)
- Dr. Roswitha Lohwaßer (Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung)

Der Antrag im Rahmen des Aktionsprogrammes „Neue Wege in der Lehrerbildung“ enthält die Begründung zur Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung.

Es wird davon ausgegangen, dass in der Universität Potsdam als einzige lehrerbildende Einrichtung im Land Brandenburg die Lehrerbildung zu ihren Profildbereichen gehört.

Konzeptionell liegt der Lehrerbildung an der Universität Potsdam das vom Wissenschaftsrat (vgl. Wissenschaftsrat, 2000) beurteilte Potsdamer Modell der Lehrerbildung (1992) zu Grunde. Seine Intentionen weisen bereits in die Richtung der aktuellen Diskussion zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung (vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung vom 16.01.01, Oser, F./Oelkers, J. 2001, Terhart 2000, 2002). Dieses auch unter aktuellen Bedingungen und Anforderungen moderne und zukunftsfähige Konzept hat eine große Ausstrahlung und Attraktivität vor allem bei Studierenden in der Region erfahren, die eine professionsorientierte Ausbildung präferieren.

Zwölf Jahre Lehrerbildung - orientiert am Potsdamer Modell - haben nicht nur u.a. die vom Wissenschaftsrat hervorgehobenen Vorzüge, sondern auch nicht realisierbare Idealisierungen deutlich werden lassen und Schwächen offenbart, die zu einer Weiterentwicklung des Modells Anlass geben.

Im Antrag wird zunächst eine Analyse der Ausgangssituation vorgenommen, der sich die Darstellung der Neustrukturierung der Lehrerbildung mit ihren inhaltlichen Implikationen anschließt. Danach folgt ein dritter Teil,

Prof. Dr. Gerda Haßler,
Prorektorin für Lehre und Studium,
Universität Potsdam;
Tel.: 0331 – 977 2015
hassler@rz.uni-potsdam.de

Dr. Roswitha Lohwaßer,
Zentrum für Lehrerbildung,
Universität Potsdam;
Tel.: 0331 – 977 2560
rol@rz.uni-potsdam.de

„Das Konzept des Potsdamer Modells hat eine große Ausstrahlung und Attraktivität vor allem bei Studierenden in der Region erfahren, die eine professionsorientierte Ausbildung präferieren.“

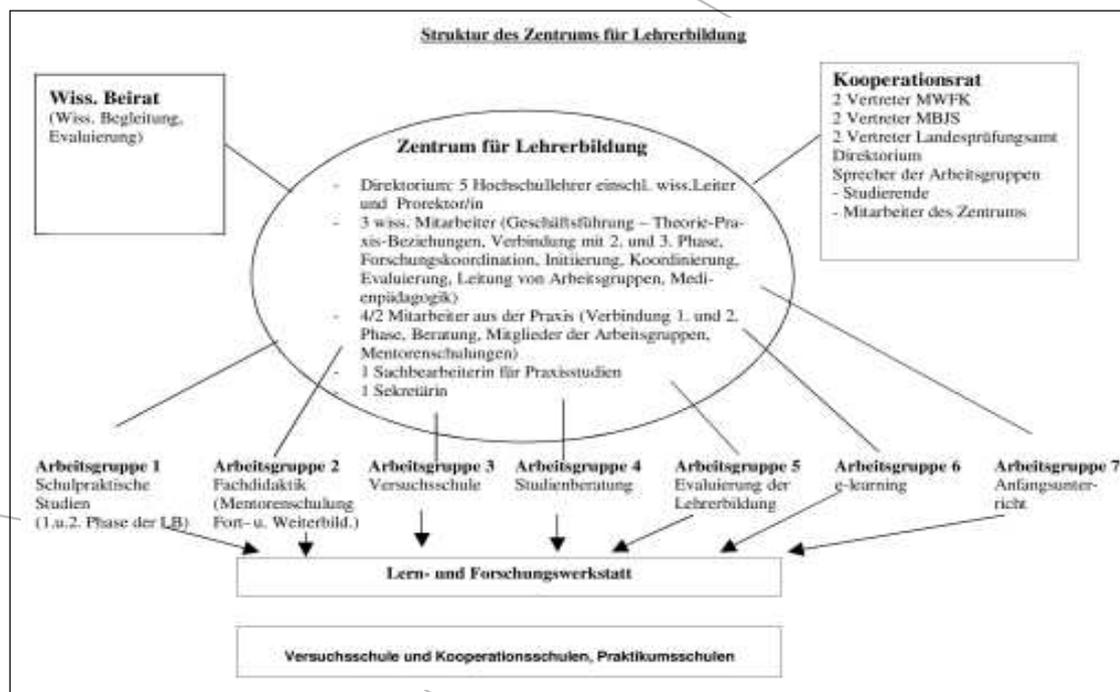


der Strukturen, Inhalte und Organisationsformen des angestrebten Reformmodells darstellt und die Verantwortung des Zentrums für Lehrerbildung kennzeichnet.

Das entwickelte Papier kann durchaus als eine konzeptionelle Grundlage für die Arbeit des Zentrums für Lehrerbildung dienen. Es enthält die schon lange geforderten Positionen zu Kritikpunkten und Fortführens-wertem des Potsdamer Modells der Lehrerbildung

Dies sind wichtige (satzungsgemäße) Aufgaben des am 13. Juni 2003 errichteten Zentrums für Lehrerbildung als zentraler wissenschaftlicher Einrichtung

Das Zentrum ist jener Ort der Lehrerbildung, an dem Belange der Lehrerbildung quer über die Fakultäten hinweg zentral vertreten und organisiert werden und in dem auch die Unterstützung von Forschung in bzw. zur Lehrerbildung erfolgt.



Daraus abgeleitet werden die Aktivitäten zur Modularisierung und zum neuen Prüfungssystem beschrieben. Ein wichtiger Teil ist die Darstellung der innovativen Ideen zur Umsetzung der Reformgedanken. Informationen dazu erhält man auf der homepage des Zentrums für Lehrerbildung (<http://www.uni-potsdam.de/u/zlb/>).

An dieser Stelle in **ketron** sollen auszugsweise die Aufgaben und die Struktur des Zentrums kurz dargestellt werden. Ausgegangen wird davon, dass die geplante Studienreform – Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung – die gemeinsame Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch alle an der Lehrerbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung Beteiligten erfordert. Dies umfasst

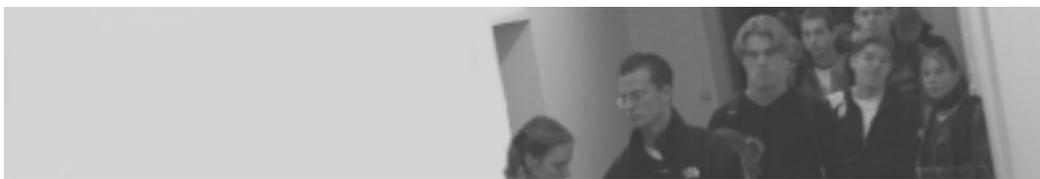
- Koordinierungs- und Serviceleistungen ebenso wie eigene Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in den Bereichen Unterricht, Lehrerbildung und Schulentwicklung,
- die Organisation des inner- und außeruniversitären Verständigungsprozesses zur Fortentwicklung der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung,
- die Erarbeitung von Rahmendaten für die Studien- und Praktikumsordnungen der Lehramtsstudiengänge in Absprache mit den Fakultäten,
- die Unterstützung der Erarbeitung von Kerncurricula so wie der Modularisierung von Studiengängen so wie die Stellungnahme zu den Ordnungen der Fachbereiche.

Mit Blick auf die Studienreform und die Erfordernisse der Ausbildung einer großen Zahl von Lehrern (600-800 Neumatrikulationen pro Semester) sind eine Reihe von Aufgaben vorrangig zu bewältigen. Diese beziehen sich besonders auf:

- 1.) die Unterstützung des Prozesses der Modularisierung der Studienordnungen,
- 2.) die Qualifizierung der Theorie-Praxis-Beziehungen (Qualitative Weiterentwicklung der Praxisstudien in der im Potsdamer Modell vorgesehenen Weise, Verzahnung der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung),
- 3.) die Entwicklung und Nutzung der Möglichkeiten des eLearning, die sich zumindest ansatzweise im Zusammenhang mit der Einführung des elektronischen Einschreibens und der Prüfungsverwaltung hard- und softwareseitig ergeben,
- 4.) die Erweiterung der Zusammenarbeit von Universität und außerschulischen Bildungseinrichtungen im Rahmen einer Lern- und Forschungswerkstatt,
- 5.) die Einrichtung einer Versuchsschule, die gleichzeitig Forschungsfeld und Möglichkeit praktischer Erprobung innovativer Unterrichtsentwicklung darstellt.

Die verbindende Klammer zur Lösung dieser Aufgaben stellt dabei das Bestreben dar, die Verknüpfung der verschiedenen Bestandteile des Studiums curricular und personell weiter voranzutreiben, gleichzeitig die Verzahnung

„Das Zentrum ist jener Ort der Lehrerbildung, an dem Belange der Lehrerbildung quer über die Fakultäten hinweg zentral vertreten und organisiert werden.“



nung der verschiedenen Ausbildungsphasen (Erstausbildung, Referendariat, Berufsphase) durch gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu fördern und dabei ein Forschungsfeld sowohl für schulnahe Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung als auch für kontinuierliche Lehrerbildungsforschung systematisch zu bearbeiten.

Mit den Fragen, wie diese Aufgaben gelöst und welche Kooperationsstrukturen dazu geschaffen werden, beschäftigen sich zukünftig entsprechende aufgabenorientierte Arbeitsgruppen des Zentrums.

Aus der heutigen Sicht wird es folgende Arbeitsgruppen geben:

- Die Arbeitsgruppe **Modularisierung und Kerncurricula** mit dem Ziel, die Studienorganisation zu verbessern und eine Abstimmung der Studieninhalte zwischen den Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften zu unterstützen;
- die Arbeitsgruppe **Fachdidaktik**, um den in den Fächern „vereinzelt“ agierenden Lehrerbildnern eine gemeinsame Plattform ihrer Arbeit zu bieten, die Mentoren- und hochschuldidaktische Fortbildung zu konzipieren und durchzuführen;
- die Arbeitsgruppe **Anfangsunterricht**
- die Arbeitsgruppe **Theorie-Praxis-Beziehungen** mit dem Ziel, die 2. Phase der Lehrerbildung zu evaluieren (entsprechend einem Auftrag des MBJS), die schulpraktischen Studien als integrierendes und studienleitendes Element auszubauen und Modelle der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung zu entwickeln und zunächst punktuell zu erproben,
- die Arbeitsgruppe **Neue Medien** mit dem Ziel, einerseits Studierende systematisch und flächendeckend mit Problemen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und Arbeitens mit neuen Medien vertraut zu machen und andererseits, je durch neue Medien gegebenen Möglichkeiten zu nutzen, um zur Studienreform beizutragen (hier

besonders Effektivierung des Studiums, Individualisierung des Lernens, selbstreguliertes Lernen, Einbindung in internationale Kommunikation und Kooperation u.a.)

• die Arbeitsgruppe **Versuchsschule** mit dem Ziel, interdisziplinäre Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung zu befördern.

Hinzu kommt die Arbeitsgruppe **Beratung** mit dem Ziel, bestehende Beratungsstellen in ihrer Arbeit zu unterstützen und das Beratungsangebot für Praxisstudien möglichst nutzerfreundlich, d. h. durch persönliche Kontakte und persönliche Beratung, zu gestalten.

Die Arbeitsgruppe **Studienberatung** wird sich noch im Dezember konstituieren, um den Auftrag der „Verbesserung der Studienberatung in der Lehrerbildung“ zu präzisieren und zu konkretisieren.

Ansatzpunkte dafür boten sich auch besonders zu Beginn dieses Semesters. Es sind die vielfältigen und vielschichtigen Probleme der Koordinierbarkeit des Studiums, der sich widersprechenden Informationen und Interpretationen zu Studien- und Prüfungsordnungen, der Zersplitterung der Beratungsangebote und vieles mehr.

Da sich Lehramtsstudierende ihr Lehrangebot in mehreren Fächern aus verschiedenen Instituten und Fakultäten zusammenstellen müssen, reicht die traditionelle Studienberatung nicht aus. Eine Abstimmung und gegenseitige Information aller an der Studienberatung Beteiligten mit dem Ziel, die Draufsicht auf das gesamte Lehramtsstudium zu erhalten, wird in der Arbeitsgruppe quer zu den Fakultäten und Institutionen erfolgen.

Da es in relativ vielen Fächern an der Universität dauerhaft zuständige „Fachstudienberater“ gibt, die Zentrale Studienberatung bereits mit dem Zentrum zusammenarbeitete, das Praktikumsbüro enge Kontakte zu Schulen und Studierenden pflegt und sich ein Fachschafftsrat für das Lehramt in Gründung befindet, sind gute Voraussetzungen für die Arbeit der Arbeitsgruppe gegeben.

Innovation in Lehre und Studium durch Nutzung moderner Medien – eLearning und Multimedia

von Prof. Dr. Hartmut Giest, Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam

Die geplante Studienreform (Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung) sowie die Ausbildung einer großen Zahl von Lehrern (600-800 Neumatrikulationen pro Semester) erfordert neben der gemeinsamen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge durch

alle an der Lehrerbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung Beteiligten auch ein systematisches Erschließen aller sich aus der Nutzung Moderner Medien ergebenden Potenziale für die Erhöhung der Koordiniertheit und Effektivität der Lehre und des Studiums. Hierzu gehört

Dr. Hartmut Giest
Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam;
Tel.: 0331 - 977 2492
giest@rz.uni-potsdam.de

Info: Im September 2003 führte Prof. Dr. Hartmut Giest (amtierender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung) erste Gespräche, um die Arbeitsgruppe „elearning“ zu konstituieren.

Junior-Professor Prof. Dr. Köhler, Institut für Pädagogik, wird die Leitung dieser AG übernehmen. Grundidee aller Projekte ist die innovative Weiterentwicklung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung. In dem nachfolgenden Beitrag wird von Prof. Dr. Giest das Ziel und einige Maßnahmen zur Realisierung skizziert. Kentron 17 wird über weitere Projektideen berichten.



sowohl das elektronische Verfügbarmachen des Lehrangebotes, entsprechender Informationen, die den Studierenden die Orientierung im Studienangebot ermöglichen sowie die Studienplanung erleichtern. Erforderlich sind ferner Lehrangebote, die sich auf die Entfaltung von Medienkompetenz und mit Blick auf die Lehramtsstudiengänge die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenz beziehen sowie entsprechende Angebote für das eLearning und die Nutzung von Multimedia in Lehr- und Lernzusammenhängen beinhalten.

Kennzeichen der gegenwärtigen Nutzung moderner Medien (nicht nur) an unserer Universität ist eine insgesamt geringe Koordination, Abstimmung und Information, die es nahezu unmöglich macht, bereits vorhandene „Inselösungen“ zu vernetzen und mit Blick auf eine flächendeckende Nutzung im Rahmen der gesamten Universität (hier besonders bezogen auf die Lehramtsstudiengänge) zu erschließen. Andererseits hat sich gezeigt, dass zentral initiierte Angebote (z.B. der Nutzung von eLearning Plattformen – Lotus Learning Space, WebCT, Blackboard u.a.) nicht den erhofften flächendeckenden Nutzen erbracht haben und kaum über die mehr oder weniger sporadische Nutzung durch einzelne Personen oder Bereiche hinausführten.

Es ist davon auszugehen, dass die Nutzung von Internet und Multimedia eine notwendige Bedingung der geplanten Studienreform darstellt. Dies beginnt mit dem Belegen der Lehrveranstaltungen und erstreckt sich über das elektronische Erfassen der Studienleistungen bis hin zur Nutzung elektronischer Lehr- und Studienangebote.

Aus diesem Grund wird sich eine am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelte Arbeitsgruppe speziell mit Problemen der Entwicklung und Nutzung der Möglichkeiten des eLearning, die sich zumindest ansatzweise im Zusammenhang mit der Einführung des elektronischen Einschreibens und der Prüfungsverwaltung hard- und softwareseitig ergeben, beschäftigen.

Das Hauptziel der Arbeit dieser Gruppe besteht darin einen wichtigen Beitrag zu leisten, einerseits Studierende, vor allem in den Lehramtsstudiengängen, systematisch und flächendeckend mit Problemen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und Arbeitens mit neuen Medien vertraut zu machen und andererseits, die durch neue Medien gegebenen Möglichkeiten zu nutzen, um zur Studienreform beizutragen (hier besonders Effektivierung des Studiums, Individualisierung des Lernens, selbstreguliertes Lernen, Einbindung in internationale Kommunikation und Kooperation u.a.).

Der Weg, um dieses Ziel zu erreichen wird darin gesehen, die sich mehr oder weniger spontan entwickelnden Initiativen und Projekte zu vernetzen, ein Beratungsangebot zu schaffen, den Erfahrungsaustausch systematisch zu führen, um insgesamt die vorhandenen Aktivitäten in geeigneter, diese koordinierender Weise so zu fördern, dass die in den Einzelprojekten gemachten Erfahrungen verallgemeinert und für die gesamte Universität nutzungs-fähig gemacht werden bzw. entsprechende modellhafte Vorhaben erarbeitet und erprobt werden können.

Internet- und computerbasiertes Lehren - in der Regel unter dem Oberbegriff des eLearning subsumiert - ist gegenwärtig in aller Munde und erfreut sich insbesondere in durchaus bildungsfernen Kontexten großer Beliebtheit. Diese Lehr- und Lernformen sind zumindest für den schulischen Bereich weitgehend neu und mit einer Reihe überraschender Anforderungen verbunden. Ob und in welcher Weise internetbasiertes Lehren bzw. eLearning in den Kontext schulischer Ausbildung passt und welche Herausforderungen für Lehrer wie Lerner anstehen, ist im Einzelnen derzeit noch nicht vollständig absehbar. Jedoch ist die Kompetenz zur Entwicklung und Nutzung derartiger Szenarien ein wichtiges Merkmal künftiger Schulpraktiker. Zu diesen Kompetenzen gehören - aus Sicht aktueller medienwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung - überraschenderweise weniger primär technische als vielmehr moderierende Aspekte bezüglich Medienorganisation, Wirkungsabschätzung, Kooperativer Nutzung und insbesondere Selbststeuerung. Da die Lehramtsstudierenden als Schulpraktiker im Prinzip eine zweifache Funktion einnehmen müssen, die des Lehrenden und die des kontinuierlich Selbstlernenden (im Hinblick auf sich immer schneller aktualisierende Wissensbestände), sind diese dabei einer Vielzahl neuer Anforderungen ausgesetzt. Solche Anforderungen sind, wie bereits oben beschrieben, eher nicht-technischer Natur und beziehen sich auf pädagogische und didaktische Handlungsfelder.

Vor allem mit Blick auf die Lehramtsstudiengänge ist dabei besonders zu beachten, dass der Einsatz von eLearning-Technologien als Unterrichtsmedium zu weitgehend neuen Anforderungen an Lehrende und Lernende führt. Als solche sind besonders hervorzuheben:

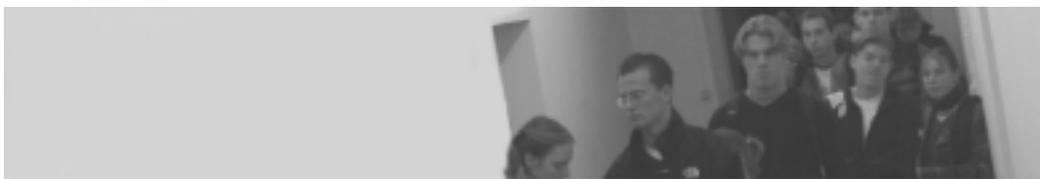
- die Kooperation in virtuellen Lerngemeinschaften im Unterricht;
- die Kooperation auf Schulebene zur Realisierung fächerübergreifender Projekte sowie für die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen;
- als individuelle schulübergreifende Kooperation der Lehrkräfte für die eigene Weiterbildung (eLearning).

Deshalb muss erreicht werden, dass neben der grundlegenden Methodenkenntnis zum eLearning die Studierenden eine hinreichende Selbstkenntnis entwickeln, da nicht jeder Nutzer gleichermaßen über Fähigkeiten der Selbststeuerung verfügt. Weiterhin soll ein gutes Beurteilungsvermögen zu den Entwicklungsstrategien des eLearning vermittelt werden, um eine optimale (individuelle) Passung der eLearning-Szenarien an die Unterrichtsziele zu ermöglichen. Dies soll erreicht werden durch:

- obligatorische Anteile von einer eLearning-Lehrveranstaltung für alle Studierenden;
- obligatorische Anteile von eLearning-Entwicklungsprojekten für alle Studierenden;
- Etablierung einer systematischen Evaluation von eLearning (als Teil der Lehrevaluation) und Vermittlung mediendiagnostischer Kompetenzen.

Erste, noch unsystematische Erhebungen zeigen, dass in der Universität durchaus Veranstaltungen in ausreichendem Umfang angeboten werden. Diese wurden aber bis

„Kennzeichen der gegenwärtigen Nutzung moderner Medien (nicht nur) an unserer Universität ist eine insgesamt geringe Koordination, Abstimmung und Information.“



her unsystematisch und ohne Bezug zueinander entwickelt, zudem ist oft die Integration von fachdidaktischen und pädagogischen Angeboten mit einem eLearning Bezug nicht gegeben.

Mit dem hier vorgesehenen dreistufigen Vorgehen ist es bei entsprechender Koordinationsunterstützung möglich, den anfallenden Bedarf abzudecken, ohne zusätzliches Lehrpersonal einstellen zu müssen.

Dazu bedarf es allerdings einer projektförmigen Entwicklung und Erprobung. Im Rahmen der Arbeit des Zentrums für Lehrerbildung ist mit Vertretern der verschiedenen Fächer und Fachdidaktiken, Evaluationsspezialisten etc. eine Konzeption zu entwickeln, auf die kontinuierlich entsprechende Angebote abzustimmen sind. Diese aus der ersten Phase der Lehrerbildung kommenden Angebote sind in ihrer Form als eLearning Elemente in den weiteren Phasen der Ausbildung nutzbar und können letztlich sogar für ein selbst gesteuertes, lebenslanges Lernen der an der Universität Potsdam ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer genutzt werden. Zur Verbesserung dieses Status Quo bedarf es neben einer projektförmigen Entwicklung und Erprobung weiterführender Inhalte zuerst einer Informationsgrundlage und eines Austausches zwischen den zu beteiligenden Institutionen an der Universität (insbesondere die an der Lehrerbildung beteiligten unterschiedlichen Institute, aber auch andere Partner wie ZEIK, Medienwissenschaften etc.) und im Land Brandenburg (insbesondere LISUM, Studienseminaren, Schulen, aber auch Modellversuche etc.). Arbeitsschwerpunkte der Arbeitsgruppe sind:

1.) Erfassung und Prüfung des Standes der Nutzung moderner Medien in der Lehre und im Studium an der Universität (Lehramtsstudiengänge),

2.) Erstellung einer im Internet verfügbaren Übersicht entsprechender Lehrveranstaltungen, die direkt oder potentiell für die Lehramtsstudiengänge nutzbar sind,

3.) Prüfung von Möglichkeiten und Grenzen der Erhöhung der Effektivität der Lehre und des Studiums durch Nutzung moderner Medien sowie systematische Integration der Nutzung moderner Medien in Lehr- und Lernzusammenhängen seitens der Studierenden (in theoretischen und praktischen Studienbestandteilen),

4.) Erstellung einer im Internet verfügbaren Übersicht mit entsprechenden Initiativen, Ergebnissen, Ansätzen und ggf. Ansprechpartnern innerhalb und außerhalb der Universität,

5.) Organisation und Durchführung eines regelmäßigen Erfahrungsaustauschs und der Förderung der inner-universitären Zusammenarbeit und Kooperation in der Lehrerbildung im Bereich eLearning und Multimedia (Unterstützung der Vernetzung von Projekten und Initiativen u.a. durch Gestaltung von Workshops für Studierende und Lehrende innerhalb der Lehramtsstudiengänge - Kooperation mit LISUM, Studienseminaren, Schulen).

6.) Erarbeitung von Vorschlägen zur Integration medienpädagogischer/ didaktischer Inhalte im Lehramtsstudium Erziehungswissenschaften, Verbreitung bereits vorliegender Erfahrungen,

7.) Aufbau eines Kompetenzzentrums zur Beratung und Unterstützung von Aktivitäten im Rahmen von eLearning und Multimedia in der Lehrerbildung,

8.) Auswertung und ggf. Integration vorhandener Initiativen im Rahmen der Lehrerbildung in Richtung auf die Entwicklung von Modellprojekten zur systematischen Erschließung der Potenzen von eLearning und Multimedia in Lehr- und Lernzusammenhängen.

10 Jahre IEP an der Universität Potsdam – Gedanken zu Konzept, Bilanz und IEP-Kolloquium

von Dr. Renate Heusinger, Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam

Zum Konzept des IEP

Seit 10 Jahren gibt es das Integriertes Eingangssemester Primarstufe – das sind 10 Jahre theoriegeleitetes und professionsorientiertes Studium, das bisher 800 Studierende im ersten Jahr ihres Lehramtsstudiums absolvieren konnten. Damit wurde und wird ein zentraler Ansatzpunkt des Potsdamer Modells der Lehrerbildung konsequent umgesetzt.

Worauf gründet sich die Wertschätzung, die diese Studiengangphase seit Anbeginn durch Studierende erfährt? Es ist nicht vordergründig die Tatsache, dass Studierende wöchentlich an zwei Vormittagen das Leben, Lehren und Lernen an Grundschulen verfolgen können, wie es dem IEP oftmals unreflektiert unterstellt wird. Die Ziele des IEP sind weiter gesteckt: Sie reichen von der Beförderung des Seitenwechsels: „Von der Schüler- zur Lehrerperspektive“

Dr. Renate Heusinger
Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam
Tel.: 0331 – 977 2354
heusinger@rz.uni-potsdam.de

„Das sind 10 Jahre theoriegeleitetes und professionsorientiertes Studium, das bisher 800 Studierende im ersten Jahr ihres Lehramtsstudiums absolvieren konnten.“



über die Möglichkeit kritischer Reflexion eigener biographischer Erfahrungen mit Schule, Lehrern und Unterricht sowie Reflexionen über aktuell vorgefundene Praxis auf der Grundlage erster Einblicke in das pädagogische Theoriegefüge bis hin zur Befähigung der Studierenden zur Mitgestaltung ihres Studiums und zu erster eigener pädagogischer Forschung. Aus Forschungsergebnissen im studentischen Forschungsseminar „Spurensuche“ wissen wir, dass es die Bezugsetzung wissenschaftlichen Wissens zur erlebten Praxis ist, was Studentinnen und Studenten heute von einer modernen Lehrerbildung erwarten. Diese Auffassungen stehen im Einklang mit jenen Standpunkten aus der gegenwärtigen Reformdebatte zur Lehrerbildung, wonach Basisqualifikationen nicht isoliert von den später benötigten spezifischen Berufskompetenzen erworben werden können. Das IEP wird dem insofern gerecht, als es die Schulbesuche einbindet in ein Gesamtkonzept. Eine Schlüsselfunktion kommt dabei dem Theoretischen Begleitseminar zum IEP zu. Es hat gewissermaßen eine Doppelfunktion zu erfüllen oder wie Drews es formuliert, einen Balanceakt zu bewältigen. Einerseits soll es die Studienanfänger/innen an theoretische Sachverhalte bezogen auf Schule, Unterricht und Anforderungen an Grundschullehrer heranführen, andererseits den Studierenden ermöglichen, die in der Schulpraxis beobachteten Sachverhalte und eigene biographische Erfahrungen mit Schule wiederzugeben und im wechselseitigen Vergleich untereinander Aufklärung zu sehr konkreten Fragen zu erhalten (vgl. Drews 1999). Traditionell wird das Seminar mit dem Ziel der Berufsmotivation und kritischen Reflexion mit Hartmut von Hentig's „Sokatischem Eid“ eröffnet und abgeschlossen. Gerahmt wird das IEP von Einführungsveranstaltungen zu speziellen Beobachtungs- und Erkundungsaufträgen sowie abschließenden Auswertungsseminaren. Abschluss und Höhepunkt des IEP bildet ein theoretisches Kolloquium, in dem die Studierenden die erlebten Theorie-Praxis-Beziehungen durch ausgewählte Beobachtungen und damit verbundene theoretische Erörterungen sowie eigene Forschungsergebnisse zum IEP der Öffentlichkeit vorstellen. Wesentliche Entwicklungsimpulse erhielt das IEP durch die kontinuierliche studentische Evaluierung sowie durch die Auswertung und Verallgemeinerung der in den IEP-Berichten enthaltenen Einschätzungen. Im Wintersemester 1995/96 konnte erstmals ein studentisches Forschungsseminar zum IEP „Spurensuche“ eingerichtet werden. Zu den Forschungsintentionen der ersten Jahre gehörte vor allem, inwiefern praktische Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden in den weiteren fachlichen Studien an der Universität eingebracht werden können und welche motivationalen Impulse vom IEP für das Studium und den zukünftigen Beruf ausgehen. Unter Beibehaltung der schon traditionellen Studentebefragung zu Beginn und zum Abschluss des IEP kamen neue Forschungsideen hinzu:

- Befragungen und Interviews mit Dozentinnen und Dozenten der Universität Potsdam
- Befragung von Absolventen des ersten IEP-Jahrganges 1993
- Erkundungsstudien zu derzeit praktizierten Studienein-

gangsphasen für Lehramtsstudierende an Universitäten und Hochschulen in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern.

Ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchungen liegen in vier Werkstattheften vor (Erstes Integriertes Eingangsemester Primarstufe, 1993/1994; Das IEP im 3. Jahr, 1996; Auf den Spuren des Integrierten Eingangsemesters Primarstufe (IEP), 2001; Die Studieneingangsphase zum Lehramtsstudium in verschiedenen Ländern, 2003).

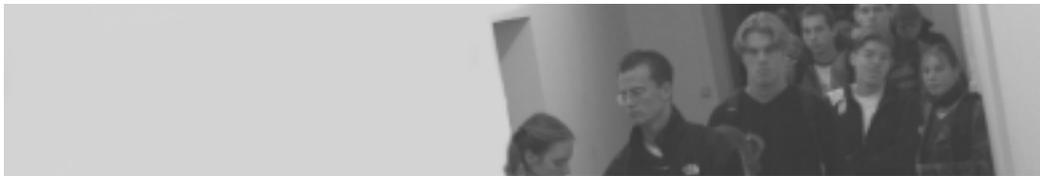
Eine Bilanz nach 10 Jahren IEP

Der Leser könnte nun meinen, wozu dieser Beitrag? Es sei doch in einer reformorientierten Lehrerbildung, wie sie in der Gründungsschrift der Universität Potsdam vorgesehen ist eine Selbstverständlichkeit, professionsorientiert zu arbeiten und eine Integrierte Studieneingangsphase einmal eingerichtet, würde sich sozusagen im Selbstlauf von Jahr zu Jahr fortsetzen. Obwohl das IEP in seiner Anfangsphase große Unterstützung durch die damalige Dekanin, Prof. Dr. Kirsch, fand und auch die nachfolgenden Dekane der Humanwissenschaftlichen Fakultät das IEP wohlwollend begleiteten, genügte das allein nicht. Die ursprüngliche Idee, entstanden und erprobt an der Universität Bielefeld, musste unter unseren konkreten Bedingungen mit Leben erfüllt werden und es galt immer dann, wenn sich die Mühen der Ebene einstellen, weiter zu machen und nicht zu resignieren. Ja mehr noch, es waren Bereitschaft und Stärke gefordert, um das Gesamtkonzept des IEP gegen Widerstände von außen und innen zu verteidigen. Eine integrierte Studieneingangsphase, die Theorie und Praxis miteinander zu verbinden sucht, lebt von der Kooperation mit den Fächern, Schulämtern und Schulen. Offenheit für die Probleme der Partner/innen, aber auch Durchsetzungsvermögen waren nötig. Angesichts immer knapper werdender finanzieller Zuwendungen und wachsender Studierendenzahlen - kein leichtes Geschäft! Das Wichtigste aber war m. E., keinen Stillstand zuzulassen, auf veränderte Bedingungen flexibel zu reagieren und dem IEP neue inhaltliche Impulse zu verleihen. Als die Prorektorin für Lehre und Studium, Prof. Dr. Haßler, auf dem diesjährigen IEP-Kolloquium den Stolz der Universität auf das IEP zum Ausdruck brachte, war das zugleich auch eine Wertschätzung der Arbeit der dafür verantwortlichen Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und aller am IEP beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Tutorinnen und Tutoren.

Das IEP im Spiegel des diesjährigen studentischen Kolloquiums „Lehrer/in – ein Traumberuf?“

Sind es die Gedanken an PISA, die das Thema des diesjährigen Kolloquiums etwas provokant erscheinen lassen? Prof. Dr. Drews gab in ihrer Eröffnung darüber Aus-

„Es waren Bereitschaft und Stärke gefordert, um das Gesamtkonzept des Integrierten Eingangsemesters Primarstufe gegen Widerstände von außen und innen zu verteidigen.“



kunft. Wer darüber hinaus wissen wollte, was Student/innen über Lehrersein heute denken und was sie dazu im IEP in Erfahrung bringen konnten, kam in den 90 Minuten des Kolloquiums auf seine Kosten. Diskutiert wurde zu den Problemkreisen „Heute noch Lehrer/in werden – warum?“, „Das IEP als Lernfeld“, „Mein persönlicher Traum von meinem zukünftigen Beruf“ sowie „Der Sokratische Eid Hartmut von Hentigs“.

Es war kein Kolloquium der ausgefeilten Formulierungen und der wohl gesetzten Worte.

Es bestach durch die Lebendigkeit der Vorträge und die Begeisterung der Erstsemester/innen für ihre Entdeckungen im pädagogischen Neuland. Das Thema schien den Nerv der Akteure getroffen zu haben. Freimütig gaben sie unter der Moderation von Teresa Auskunft über ihre persönlichen Entscheidungen für ein Lehramtsstudium. Starke Motive für die Berufsentscheidung scheinen sich demzufolge nicht nur aus positiven biographischen Erfahrungen mit Lehrer/innen zu entwickeln, sondern auch aus der kritischen Beurteilung erlebten Lehrerhandelns, verbunden mit der Zielsetzung, es besser machen zu wollen. Sara hat sicher für viele andere Studenten gesprochen, wenn sie zugab: „Wenn ich schon nicht Ärztin werden konnte, dann sollte es auf jeden Fall ein Beruf sein, bei dem ich mit Menschen arbeiten kann.“ Als Björn

über das „IEP als Lernfeld“ referierte, wurde deutlich: Es sind noch nicht die großen pädagogischen Fragestellungen, auf die Student/innen im ersten Semester Antwort suchen, sondern wie er es formulierte: „...die 1000 kleinen Dinge, die erfolgreich gemeistert werden wollen und aus denen sich dann Fragen an die Theorie ergeben“. Wenn Julia erst bei ihren Schulbesuchen im IEP erfahren hat, dass es neben der klassischen Zensierung noch andere Möglichkeiten der Leistungsbewertung gibt, so wird glaubhaft, dass sie sich genau damit theoretisch intensiver auseinandersetzen will. Eine andere Studentin hat erlebt, wie sich fachwissenschaftliche Inhalte mit Fragen der Lebenswirklichkeit der Kinder verbinden lassen, aber nur dann, wenn Lehrer/innen die Probleme der Kinder auch tatsächlich kennen.

Wie Student/innen PERSÖNLICHKEIT der Lehrerin/des Lehrers buchstabieren, wurde auf anschauliche Weise mit Hilfe großer Poster vorgestellt. Auch dieser Beitrag belegte, wie sich für die Studierenden im IEP erste Auseinandersetzungen mit der pädagogischen Theorie und der erlebten Schulpraxis verbinden. Es spricht für sich, wenn ein Schulleiter im Anschluss an das diesjährige Kolloquium die Referent/innen bat, ihre Reflexionen über den Lehrerberuf vor seinem Lehrerkollegium nochmals vorzutragen.

Veröffentlichungen zum IEP und zum Studentischen Forschungsseminar „Spurensuche“

- Autorenkollektiv: *Die Studieneingangsphase zum Lehramtsstudium in verschiedenen Ländern*. Werkstattheft. Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik. Lehrstuhl Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Potsdam 2003
- Carlhoff, G.; Gappa, D.: *Auf den Spuren des Integrierten Eingangsemesters Primarstufe (IEP). Ein studentisches Forschungsprojekt stellt sich vor*. Werkstattheft; Leitung Renate Heusinger. Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik, Potsdam 2001 (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 28)
- Drews, U.; Heusinger, R.: *Erstes Integriertes Eingangsemester Primarstufe Wintersemester 1993/94*. Beiträge zum Kolloquium. Eigenverlag. Universität Potsdam 1994
- *Das IEP im 3. Jahr. Potsdamer Modell der Lehrerbildung und Integriertes Eingangsemester Primarstufe (IEP)*. Werkstattheft; zusammengestellt und bearbeitet von Ursula Drews; Renate Heusinger. Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik, Potsdam 1996 (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 14)
- Drews, U.: *Das Integrierte Eingangsemester (IEP) in Potsdam – ein schwieriger Balanceakt zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung*. In: Jahrbuch Grundschulforschung 2 (1999). S.327-337
- Drews, U.: *Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung und das Integrierte Eingangsemester Primarstufe (IEP)*. In: *Zukunft der Lehrerbildung: neuere Konzepte in der Diskussion*/Hrsg.: Hedda Bennewitz. – Werkstatthefte des ZSL, Heft 18. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität, 1999. S. 49-60
- Drews, U.: *Von Anfang an Praxisbezug*. Interview in der Potsdamer Universitätszeitung PUTZ 3(2000), S. 8
- Drews, U.; Meyer, M. A.: *Das Potsdamer und das Hamburger Modell. Theorie-Praxis-Reflexionen innerhalb des Gesamtcurriculums*. Beitrag zur DGfE-Tagung in Heidelberg 2000, unveröffentlichtes Manuskript
- Heusinger, R.; Felger-Pärsch, A.: *Das Integrierte Eingangsemester Primarstufe (IEP) als Element des Potsdamer Modells der Lehrerbildung*. Konzept, Erfahrungen und erste Ergebnisse einer internen Evaluation. In: *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*. Universität Potsdam, 1999, S. 3-7
- Heusinger, R.: *Integriertes Eingangsemester Primarstufe (IEP) Theoriegeleitetes und professionsbezogenes Studium von Anfang an*. In: *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*. Universität Potsdam, 10/1996
- *Die Studieneingangsphase zum Lehramtsstudium in verschiedenen Ländern*. 1. Werkstattheft; Leitung Ursula Drews, Stefanie Prescher, Regine Politz. Hrsg: Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik, Lehrstuhl Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Potsdam 2003

„Es spricht für sich, wenn ein Schulleiter im Anschluss an das diesjährige Kolloquium die Referent/innen bat, ihre Reflexionen über den Lehrerberuf vor seinem Lehrerkollegium nochmals vorzutragen.“



7 Punkte für eine bessere Lehre

Bundestagung der Leiterinnen und Leiter der
Praktikumsbüros an deutschen Universitäten und
Hochschulen (Hildesheim, 5. Juni '03)

von Dr. Doris Flaggmeyer, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig



Dr. Doris Flaggmeyer,
Sprecherin der Bundestagung,
Universität Leipzig,
Erziehungswissenschaftliche
Fakultät
Tel.: 0341 – 97 31 495
flagm@fak.erk.uni-leipzig.de

Stellungnahme zu Schulpraktischen Studien als wissenschaftsorientiertes Studienelement in modularisierten Lehramtsstudiengängen (integrativ und konsekutiv):

1.) Schulpraktische Studien sind grundsätzlich gleichermaßen in integrativen und konsekutiven Lehramtsstudiengängen im Sinne eines aufsteigenden Curriculums als fester Bestandteil von Studienbeginn an vorzusehen, demzufolge bei der Einführung konsekutiver Studiengänge sowohl in Bachelor-Studiengängen (Berufswahlüberprüfung) als auch in Master-Lehramtsstudiengängen (berufswissenschaftliche Vertiefung). Eine Verknüpfung mit den übrigen konstitutiven Elementen der Lehrerbildung (Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaft, Fachdidaktik) ist zu gewährleisten.

2.) Für den Eintritt in den Master-Lehramtsstudiengang sind Schulpraktische Studien eine notwendige Voraussetzung. Können Schulpraktische Studien aus einem Bachelor-Studiengang nicht nachgewiesen werden, sind sie nachzuholen.

3.) Die Schulpraktischen Studien werden gemeinsam mit den Schulen in Verantwortung der Universität/

Hochschule durchgeführt.

4.) Schulpraktische Studien sind von der Universität/Hochschule vorzubereiten, zu begleiten und nachzubereiten. Dies ist eine Aufgabe aller Lehrenden, die an den Lehramtsstudiengängen in den „Berufswissenschaften“ beteiligt sind.

5.) In dem Berufsfeld Schule sind Studierende von qualifizierten Praktikumslehrkräften (Mentorinnen/Mentoren) zu betreuen, die mit der Universität/Hochschule kooperieren und für diese Betreuung im Hauptamt entsprechende Entlastung erhalten.

6.) Eine Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase ist nach wie vor eine notwendige Forderung.

7.) Für die Stärkung der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten/Hochschulen sollten Zentren gebildet werden. In einem weitergehenden Schritt sollte die Gründung von Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten (oder „schools of education“), in denen die Lehramtsstudierenden auch immatrikuliert würden, geprüft werden für alle Universitäten und Hochschulen, die über Lehramtsstudiengänge verfügen.

„Entfernung pädagogischer Faselei“

Christian Gotthilf Salzmanns psychologisch-pädagogische
Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden
Umgang mit Kindern¹

von Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Seminar für Pädagogik, Universität Ulm (Donau)

Prof. Dr. Ulrich Herrmann,
Seminar für Pädagogik,
Universität Ulm (Donau).
Tel.: 0731 – 50-23070
ulrich.herrmann@sem-
paedagogik.

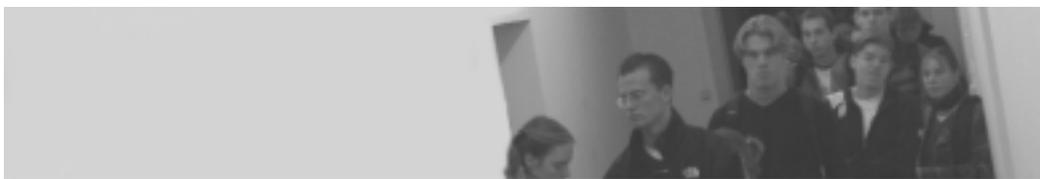
„Großzügige Leitung bei pünktlicher Ordnung der Tätigkeit und des Genusses; ein heiteres Familienleben, gleich entfernt von schwächendem Luxus und gemeiner Lebenssitte, von hätschelnder Behandlung und enger Schulzucht, von täglicher Zerstreung und klösterlicher Eingeschlossenheit; ein wohlgeordnetes Familienleben in

der freien Natur, von Modetorheiten entfernt und gewürzt durch Tätigkeit; Schützung des Originellen und Individuellen, soweit es der Schützung wert ist; gutgewählte Übung des geistigen Menschen in jeder Hinsicht, ein stetes Streben nach wissenschaftlicher Gründlichkeit, willige Annahme des Erprobten, aber Entfernung pädagogischer Faselei“

Anmerkungen:

¹ Vortrag anlässlich der Übergabe des Salzmann-Portraits durch die Ostdeutsche Sparkassenstiftung im Land Brandenburg gemeinsam mit der Mittelbrandenburgischen Sparkasse in Potsdam an das Rochow Museum Reckahn, zugleich anlässlich der Bestellung des Vf. zum Honorar-Professor an der Universität Potsdam, am 25.10.2003 auf Schloss Reckahn.

² GutsMuths in seinem Nachruf auf Salzmann, in: Morgenblatt für gebildete Stände, 1811, Nr. 292, hier zit. nach: Johannes Ludolf Müller: Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal, 1784-1934. Festschrift aus Anlass des 150jährigen Bestehens der Anstalt.

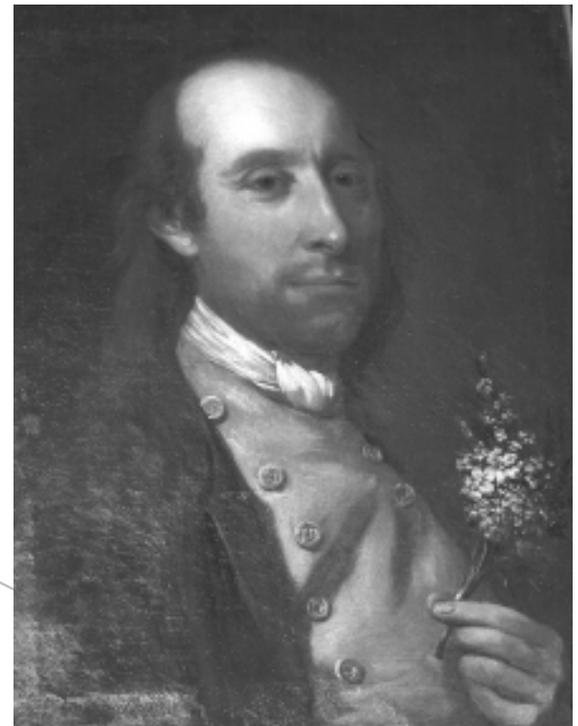


Mit diesen Worten charakterisiert Johann Christoph Friedrich GutsMuths – der Begründer der modernen Leibesübungen und einer der ersten und engsten Mitarbeiter von Salzmann – dessen Leben und Wirken, Denken und Tun und damit zugleich die pädagogischen Grundgedanken von Salzmanns „Erziehungsinstitut Schnepfenthal“.² Und schon zu seinen Lebzeiten war 1790 über Salzmann in einer Übersicht über die zeitgenössischen Pädagogen zu lesen: „Einer der tätigsten Beförderer einer verbesserten Erziehung, und einer der aufgeklärtesten Männer im Erziehungsfache. Fast alle Schriften dieses Mannes verraten die Meisterhand, und werden bleiben, wenn die unreifen Produkte unserer Alltagsscribler längst vergessen sind. Herr Salzmann kann sich ganz zu der Fassungskraft der Kinder herablassen, ohne ins Tändelnde zu verfallen. Er ist nebst Campen gewiss ihr liebster Gesellschafter, denn immer weiß er ihre Aufmerksamkeit rege zu erhalten, und nie verfällt er in den trockenen Lehrton. Seine Sprache ist gefällig und herzlich, und er ist fruchtbar an Erfindung neuer Gegenstände des kindlichen Unterrichts; und an glücklicher Benutzung alltäglicher Szenen aus der Kinderwelt zu lehrreichen Anmerkungen.“³

Wenn an diesem besonderen Ort der preußisch-deutschen Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts, Schloss Reckahn des Herrn von Rochow, jetzt ein Museum für die Aufklärungspädagogik in der unmittelbaren Nachbarschaft des Schulmuseums im noch erhaltenen Reckahnschen Schulhause, die Aufmerksamkeit dem thüringischen Pfarrer und Erzieher Salzmann gilt, dann lägen zahlreiche Bezugnahmen nahe: Salzmann hat die Reckahnsche Schule besucht und hat sie, neben dem Dessauer Philanthropinum, wo er selber Lehrer gewesen war, „so vortrefflich gefunden, dass ich aufrichtig gestehen muss, wie ich in beiden sehr vieles gelernt habe, welches ich ... dankbarlich rühmen werde.“⁴ Salzmann war ein den Illuminaten nahestehender Aufklärer der kleinen Leute in der Landbevölkerung⁵, ein überaus erfolgreicher Volksschriftsteller⁶, ein scharfer Kritiker gesellschaftlicher und ökonomischer Missstände im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland (in seinem Roman „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“⁷), seine religionspädagogischen Schriften waren weit verbreitet. Zu DDR-Zeiten feierte man 1984 das 200jährige Jubiläum von Schnepfenthal und rechnete Salzmann zum „fortschrittlichen nationalen Erbe“, wie es im Programm der SED formuliert worden war: „Die sozialistische Nationalkultur der Deutschen Demokratischen Republik schließt die sorgsame Pflege und Aneignung aller humanistischen und progressiven Kulturleistungen der Vergangenheit ein.“⁸ Und ein Honecker-Zitat als Motto durfte auch nicht fehlen. GutsMuths Leibesübungen waren jetzt durch vormilitärische Ausbildung ersetzt... Der jüngste Versuch, aus einigen von Salzmanns Schriften und aus den Berichten über seine Praxis eine Erziehungs- und Bildungstheorie zu rekonstruieren, misst ihm an einer ihm fremden Messlatte und geht auf merkwürdige Weise an Salzmanns Intentionen vorbei: weil er doch eine „Theorie“ gerade *nicht* wollte.⁹ Im „Morgenblatt für die gebildeten Stände“ des Erne-

mondes des Jahres 1810 hatte Salzmann geschrieben: „Meine Pädagogik lernte ich nicht aus Büchern, sondern durch Beobachtung der kindlichen Natur.“¹⁰ Eine Pädagogik – wie der Begriff sagt: eine Erziehungslehre und keine Erziehungswissenschaft oder Bildungstheorie – war Salzmanns Anliegen, besonders ihre psychologische Begründung aus der *Alltagserfahrung* heraus, denn eine andere konnten (und können) Eltern und Erzieher nicht haben, und an diese Erfahrung musste und muss pragmatisch und eklektisch angeknüpft werden – durch „lehrreiche Anmerkungen“, wie Baur 1790 notiert –, wenn der erziehende Umgang mit den Kindern sich bessern sollte, bei „williger Annahme des Erprobten“, wie GutsMuths schrieb, oder eben nach dem Satze des Apostels Paulus: „Prüfet aber alles, und das Gute behaltet.“ (1. Thess. 5, 21), das Motto auch für das erste umfassende pädagogische Kompendium, das der Hallische Theologe und Pädagoge und Direktor der Franckeschen Anstalten, August Hermann Niemeyer, im Jahre 1796 vorlegte.¹¹ Zeitgenossen wie der Königlich Preussische Oberconsistorialrath bei der Kurländischen Regierung zu Potsdam, Bernhard Christian Ludwig Natorp, wussten übrigens Salzmanns Rang zu schätzen. Natorp eröffnet in seiner „Kleinen Schulbibliothek“ von 1811 die Abteilung „Schriften für Schullehrer über Erziehung, Unterricht und Schulhalten“ mit Salzmanns „Ameisenbüchlein“, „Krebsbüchlein“ und „Konrad Kiefer“ vor Niemeyer, Schwarz, Rousseau, Jean Paul und Pestalozzi.¹²

Was „durch Beobachtung der kindlichen Natur“ zu lernen war (und ist!) für einen entwickelnden, förderlichen und bildenden Umgang mit den Kindern und Heranwachsenden und welche psychologisch-pädagogischen Einsichten daraus zu gewinnen sind, erzählte Salzmann in *Geschichten*, die pädagogische Szenen enthalten und die verdeutlichen, was man falsch und was man richtig machen kann. Er redet nicht *über* die Sache der Erziehung und ihrer Probleme, sondern *von* ihnen; im wortwörtlichen Sinne „bringt er sie zur Sprache“. Die literarischen Gattungen, die Salzmann wählte, um seine Geschichten aus dem Familien- und Erziehungsalltag der Eltern und Kinder formulieren zu können, legen es nicht auf systematische Erörterungen und auch nicht auf theoretische Herleitungen und Begründungen an; denn diese können



Das Übergebene Porträt von Christian Gotthilf Salzmann

Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt 1934, S. 48. – Zu Salzmann allgemein vgl. Johann Wilhelm Ausfeld: *Erinnerungen aus dem Leben Christian Gotthilf Salzmanns, des gründers der Erziehungsanstalt Schnepfenthal*. Leipzig 1884. – Ulrich Herrmann: *Christian Gotthilf Salzmann*. In: *Ders.: Die Philantropen*. In: Hans Sebenerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München² 1991, zu Salzmann S. 154-156. Wiederabgedr. in: Ulrich Herrmann: *Aufklärung und Erziehung*. Weinheim 1993, S. 115-118. – Herwart Kemper/Ulrich Seidelmann (Hrsg.): *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann*. Weinheim 1995. – Hanno Schmitt: *Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philantropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann*. In: Heinz-E. Tenorth (Hrsg.):



schwerlich in die Bildersprache der Alltagsgeschichten gekleidet werden. Deshalb ist Salzmann bis heute einer jener pädagogischen Schriftsteller, von denen man pädagogisches Sehen und Denken¹³ lernen kann, d.h. pädagogisches Reflektieren, um sich selber pädagogisch aufzuklären. Wenn Selbstaufklärung das generelle volkspädagogische Ziel Salzmanns war, so musste das Medium dem entsprechen: die das Nachdenken anregende Exempel-Erzählung, so wie es die Menschen damals z.B. von den Gleichnissen des Neuen Testaments kannten.

Ein weitere Bemerkung zu möglichen Missverständnissen von Salzmanns Willen und Wirken sei vorab erlaubt. Ich finde die Bezeichnung „Erziehungsanstalt“, die Salzmann für seine Institutsgründung im Jahre 1784 selber benutzte, eigentlich irreführend; denn diese „Anstalt“ war gar keine im furchterregenden Sinne des Wortes, sondern nichts anderes als eine große Familie, eine „Schulgemeinde“ wird die Reformpädagogik hundert Jahre später sagen (Wynekens Freie Schulgemeinde Wickersdorf oben im Thüringer Wald bei Saalfeld). Und eine „Schule“ i.e.S. war sie auch nicht (wenn natürlich regelmäßig Unterricht erteilt wurde), eher schon ein Internat mit Familienanschluss. Es ist ja bezeichnend, dass GutsMuths für Schnepfenthal zweimal die Charakterisierung „Familienleben“ verwendet.¹⁴ Warum Salzmann die Bezeichnung „Philanthropinum“ vermied – er kam ja aus Dessau von Basedows dortigem Philanthropinum –, kann man nur vermuten; vielleicht wollte er die Bezeichnung vermeiden, um nicht in die zeitgenössischen Auseinandersetzungen über diese „Musterschule“ einbezogen zu werden.¹⁵ Salzmann war von 1781 bis 1784 in Dessau gewesen, und in seiner Werbeschrift für Schnepfenthal „Noch etwas über die Erziehung – Ankündigung einer Erziehungsanstalt“ schrieb er über seine Erfahrungen dort mit Dankbarkeit.¹⁶ – Das Dessauer Philanthropin war eine Internatsschule. Für Schnepfenthal scheint mit die Bezeichnung „Landerziehungsheim“ zu sein in genau dem Sinne, wie Hermann Lietz ihn am Ende des 19. Jahrhunderts einführt und wie er uns heute geläufig ist: das Zusammenleben von Lehrern und ihren Familien mit Schülern in familienförmigen Gruppen in einem Alltag, der zwar zeitlich vornehmlich von Unterricht und Lernen bestimmt ist, dies aber einbettet in einen Alltag mit den gemeinsamen Mahlzeiten und Mußestunden, mit Musizieren und stiller Lektüre, Werken und Theaterspielen, sozialen und sportlichen Aktivitäten, eingebettet in einen Jahreslauf mit seinen Festen und Feiern, Reisen und Exkursionen, wie es Salzmann ebenfalls schon handhabte.

So hat GutsMuths, wie eingangs zitiert, Schnepfenthal erlebt, und genau dies entsprach Salzmanns pädagogischer Intention – noch einmal in den Worten von GutsMuths: „Schätzung des Individuellen und Originellen“ und „gut-gewählte Übung des geistigen Menschen in jeder Hinsicht“. Wichtig ist: in jeder Hinsicht – Pestalozzis Formel dafür ist „Kopf, Herz und Hand“. Denn: „Was ist Erziehung?“ fragte Salzmann im „Ameisenbüchlein“. Seine Antwort lautete: „Entwicklung und Übung der [aller] jugendlichen Kräfte.“¹⁷ Dies nennen wir mit Wilhelm von

Humboldt dann *Bildung*, und Salzmann fand dafür *seine* Formel, die er über einer der Haustüren in Schnepfenthal anbringen ließ: „Denken, Dulden [geduldig, beharrlich sein] und Handeln (D.D.U.H.)“, symbolisiert durch den Spaten – demjenigen Werkzeug, mit dem der Mensch den Boden bearbeitet und für die Lebensgrundlagen sorgt – und hinterlegt – wie könnte es anders sein – durch die aufgehende Sonne der Aufklärung, die Verheißung besserer und brauchbarer Menschen in einer sich zum Besseren entwickelnden Gesellschaft und Kultur.

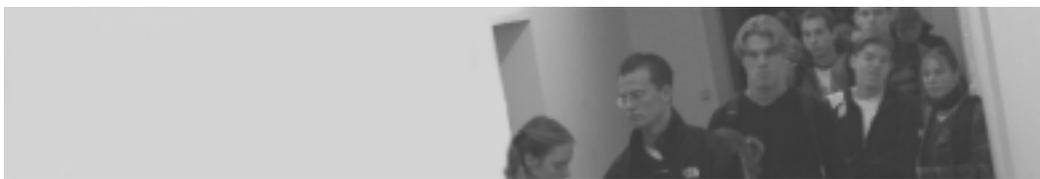
Zur Veranschaulichung von Salzmanns pädagogischem Sehen und Denken, Beobachten und Argumentieren möchte ich mit zwei Geschichten bekannt machen, die Salzmann in seinem Büchlein „Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“, dem Gegenstück zum „Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“, veröffentlicht hat – Geschichten, die zuerst im Jahrgang 1794 der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Der Bote aus Thüringen“¹⁸ erschienen waren: Conrad Kiefer, 14. Kap.: „Enthält einen Discurs zwischen Conrädchen und seinem Vater“, und das 15. Kap.: „Vom guten Exempel“.

„Conrädchen hatte die Gewohnheit, dass er allemal einschlief, wenn er sein Abendbrot genossen hatte. Nach meinen wenigen Einsichten glaubte ich, dass ich ihm dies nicht wehren dürfte, weil es mir vorkam, als wenn die Natur jetzt den Schlaf verlange. Ich ließ ihn also schlafen. Aber nun ereignete sich oft der Umstand, dass Conrädchen munter wurde, wenn die Alten zu Bette gehen wollten, lärmte, tobte, aus dem Bette und wieder hinein stieg, so



Klassiker der Pädagogik. [Originalausgabe] München 2003, zu Salzmann S. 135-137. – Salzmanns Schriften sind nachgewiesen in: Wolfgang Pfauch/Reinhard Röder: Christian Gotthilf Salzmann - Bibliographie unter Berücksichtigung von Besitznachweisen in Bibliotheken. Berlin (Ost) 1980. – Neuere Nachdrucke: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Bad Heilbrunn² 1964. – Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Bad Heilbrunn 1961. – Moralisches Elementarbuch. Mit 67 Ill. von Daniel Chodowiecki. Hrsg. von Hubert Gabels. Dortmund 1980. – Religionsbücher. Nachdrucke, mit einer Einleitung von Rainer Lachmann. Köln 1994.

³ Samuel Baur: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Leipzig 1790, Reprint mit einer Einleitung von Gernot



dass die Alten kein Auge zutun konnten. Was war da zu tun? Ich wusste es nicht, und meine Frau wusste es ebenso wenig. Ich schwieg ganz stille und dachte nach, wie ich mich dabei zu verhalten hätte. Meine Frau brauchte alle die Mittelchen, die bei Müttern gewöhnlich sind, wenn sie die Kinder einschläfern wollen. Erst nahm sie Conrädchen in den Arm, schlug ihn sanft mit der Hand und sagte Bisch! Bisch! – half nichts, Conrädchen suchte sich aus der Mutter Armen heraus zu winden, und – da diese es nicht zuließ, so fing er an zu schreien. Da wurde die Mutter endlich ungeduldig, fuhr auf und sagte: Conrad! Leg dich hin und schlafe, oder ich glitsche dich durch!

Nun glaubte ich, dass es Zeit sei dazwischen zu springen. Ich stand also auf und sagte: Liebe Frau! Wenn du einmal nicht einschlafen könntest, wie würde es dir denn gefallen, wenn man dich durchglitschen wollte? Gib mir das Kind her, ich will sehen, was ich mit ihm anfangen.

Da gab sie es mir, und ich – ich wusste noch immer nicht, was ich mit ihm tun sollte. Erst wollte ich das Bilderbuch holen und es ihm erklären; hernach dachte ich aber auch, wenn du das einmal anfängst, so will er allemal Bilder sehen, wenn andere Leute schlafen wollen, auf diese Art kommst du um deine Ruhe. Glücklicherweise fiel mir ein, was ich zu tun hatte. Conrädchen! Sagte ich, soll ich dir denn etwas erzählen? Thäle, war seine Antwort. Nun so komm, fuhr ich fort, mit in mein Bett, da will ich dir etwas erzählen. Ich nahm ihn also mit in mein Bett, und fing mit ihm folgendes Gespräch an.⁴

Was jetzt folgt, ist nichts anderes als eine Bobo-Siebschläfer-Geschichte unserer Tage, von dem Schweizer Autor Markus Osterwalder, der Bilder-Geschichten zum Einschlafen erfunden hat. In ihnen schläft Bobo nach den vielen Erlebnissen eines Tages immer sanft ein, und die einschläfernde Wirkung auf die Kinder – man muss die Bildgeschichten erzählen, und das tut man tunlichst, wie Salzmann beschreibt, mit immer leiser und schläfrig werdender Stimme – ist unwiderfend. So auch hier – die Tiere schlafen ein, die Mutter schläft ein –, was aber wichtiger ist: Was wird morgen? Das Einschlafen ist ja umso angenehmer, als an ein Erwachen mit allerlei freudigen Ereignissen gedacht werden kann: Conrädchen soll sich vorstellen, wie er im Hof die Tiere füttert, der Hund ihn begrüßt, der Spitz freudig herbeispringt. „So sprach ich mit ihm, immer leiser, immer leiser, bis er mir nicht mehr antwortete, und ihm die Augen zufielen. Dann drückte ich noch einen Kuss auf seine roten Backen, und schlief ruhig ein. So machte ich es allemal, wenn er keine Lust zum Schlafen hatte, und es ging immer gut, da sah ich denn doch, dass es seinen Nutzen habe, wenn man mit kleinen Kindern discurren lernt.“²⁰ Modern gesprochen: die Einbildungskraft wird angeregt, die Sprachentwicklung stimuliert, eine emotionale Nähe vermittelt – alles Dinge, von denen uns die neueste Gehirnforschung belehrt, dass sie für die kognitive Entwicklung der Kinder in frühester und früher Kindheit unabdingbar sind.

Ein Einschlafzeremoniell war also gefunden. Nebenbei: Das Zeremoniell bewirkt vor allem die Stabilität der neuronalen Netze, ohne die es kein Lernen und Gedächtnis

geben kann, weshalb Kinder ihre Vorlesegeschichten immer auf die gleiche Weise hören wollen. – Nach diesem Erfolg erbat sich die Mutter nun Hilfe bei einem anderen Problem: „Wenn du mir“, sagte sie zu ihrem Mann, „nur auch ein Mittel angäbest, wie ich das Kind dahin bringen könnte, dass es sich ordentlich waschen und baden ließe. Seit einigen Wochen habe ich recht meine Plage mit ihm. So oft ich mit dem kalten Wasser komme, so schreit er, wie ein Zahnbrecher.“²¹ Das führt zur Geschichte „Vom guten Exempel“²², und die geht so: Der Vater lässt Conrädchen zuschauen, wie er sich badet. Natürlich will das Kind auch in den Zuber, gleichviel, ob das Wasser kalt oder warm ist. „So gingen wir lachend zum Bade. Da es vorbei war, platscherte er noch mit den Händen im Wasser, dann hob er das eine Bein über den Kübel, sah mich dazu schelmisch an, und da ich dazu lächelte, stieg er ins Wasser, und platscherte darin nach Herzenslust. Da das Kind einmal am Baden Vergnügen gefunden hatte, so scheute es das kalte Wasser gar nicht mehr.“²³ „Ich erzählte das Späßchen unserm Herrn Pfarrer und er sagte, dass ich meine Sache gut gemacht hätte. Das Hauptwerk bei der Erziehung, setzte er noch hinzu, ist, dass die Alten den Kindern vormachen, was sie tun sollen. Wer dies recht versteht, der kann aus den Kindern machen, was er will. *Das Exempel wirkt mehr, als alle Ermahnungen.*“²⁴ Im „Ameisenbüchlein“ formuliert Salzmann dies so: „Handle immer so, wie du wünschst, dass deine Zöglinge handeln sollen.“²⁵

Die Wirkung des Exempels erläutert auch einen zunächst befremdlichen Satz Salzmanns, welcher lautet: „Mein Symbolum [Bekenntnis] ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen.“²⁶ Um dies zu illustrieren, erzählt Salzmann die Geschichte „Von Zank und Streit“²⁷. Der Mann hatte auf dem Feld gearbeitet, und als er zur Mittagszeit nach Hause kam, stand kein Essen auf dem Tisch. Außerdem hatte die Hausfrau einen Zank mit der Magd gehabt und war ebenfalls übelläunig. Er beginnt zu meckern, sie schilt ihn einen Tyrannen, der sie noch unter die Erde bringe, und so ging es hin und her. Conrädchen sitzt dabei und macht erst ein „Jammermaul“, dann beginnt er zu heulen, denn solch eine Szene hatte er noch nicht erlebt. Der Vater bemerkt²⁸: „Wären wir nur ein bisschen bei Vernunft gewesen, so hätten wir sogleich die Mäuler gehalten, sobald wir sahen, wie das Kind dadurch geärgert wurde.“

So viel Nachdenken hatten wir aber bei unserem Zanke nicht, dass wir, um des unschuldigen Kindes willen, die Mäuler gehalten hätten. Wir wurden immer heftiger, und jedes gab sich Mühe seine Unschuld zu beweisen, und dem andern Vorwürfe zu machen, damit das Kind mit ihm Mitleiden haben möchte. Endlich erhielt die Mutter den Sieg, sie fing an zu weinen, und sagte: ich arme unglückliche Frau, wenn sich doch der liebe Gott über mich erbarmte, und nähme mich von der Erde weg! Conrad lief auf sie zu, legte den Kopf in ihren Schoß, und schluchzte: Mutter! Mutter! Liebe Mutter!

Da ergriff ich das Hasenpanier, lief, was ich laufen konnte, immer nach meinem Weizenacker zu. Als ich ge-

Koneffke, Vaduz FL 1981, S. 389. – Rochow sind hier 4 Seiten gewidmet (S. 365-368), Salzmann hingegen 11 Seiten (S. 389-400)!

⁴ Über das Philanthropinum vgl. auch Anm. 16. – Alle Salzmann-Zitate nach: Richard Bosse/Johannes Meyer (Hrsg.): Christian Gotthilf Salzmanns Pädagogische Schriften. 1. Teil, Wien/Leipzig 1886. Der Band enthält eine ausführliche Darstellung von Salzmanns Leben und Wirken und neben einer Einführung in seine Pädagogik die folgenden Texte: Noch etwas über die Erziehung [mit dem Plan von Schneepfenthal], Krebsbüchlein, Conrad Kiefer, Ameisenbüchlein.

⁵ Gudrun Burgraf: Christian Gotthilf Salzmann im Vorfeld der Französischen Revolution. Germering 1966. –Christine Schaub:



gen Abend nach Hause kam, sprang mir Conrad nicht entgegen, wie sonst seine Gewohnheit war; er wich mir vielmehr aus, und schmiegte sich an seine Mutter an. Wie mich das schmerzte, kann ich nicht wohl beschreiben. Ich verbiss den Schmerz aber, verzehrte mein Abendbrot in der Stille ohne ein Wort zu sagen, weil ich besorgte, es möchte etwa wieder so ein Lärmen, wie zu Mittage, geben, und ging ganz ruhig zu Bette.“

Man kennt das... Den folgenden Morgen kommen die Eltern ins Gespräch, und machen sich klar, dass ihr Zank und die gegenseitigen Vorwürfe die Liebe des Kindes zu Vater und Mutter und zu den Eltern beschädigen muss. Gemeinsame Schlussfolgerung²⁹:

„Wenn wir uns mehrmals in Gegenwart unsers Conrads so zanken, so wird nichts aus ihm, er bekommt gegen uns beide einen Abscheu und gehorcht uns hernach nicht mehr. Ich dächte also, wir zankten nicht wieder.

Sie: Ich will es gewiss nicht wieder tun.

Ich: Ich verspreche dir es auch. Es kommt nun alles darauf an, dass wir es halten. Sollten wir es ja nicht halten können, sollten wir uns ja bisweilen mit einander zanken müssen, so dächte ich, es wäre das Beste, dass wir erst den Conrad wegschickten, damit dieser es nur nicht höre und uns nicht gram werde.

Wir versprochen es einander und hielten es. Wenn uns bisweilen eine Lust zum Zanken ankam, so schickten wir erst den Conrad fort, und wenn er fort war, so besannen wir uns gemeinlich eines andern, gaben einander die Hände und zankten nicht.

Wenn dies doch alle Eltern so mit einander hielten und sich in ihrer Kinder Gegenwart nicht zankten, so würden diese gewiss weit besser geraten. Ein Kind muss ja den Eltern glauben. Wenn nun die Mutter den Vater einen Tyrannen und dieser die Mutter eine schlechte Frau schildert, so glaubt das Kind entweder dem einen oder dem andern oder vielleicht beiden Teilen, und fängt an, entweder den einen oder den andern Teil oder vielleicht beide zu verachten.

Es erübrigt sich, Salzmanns Szenarien und seine Schlussfolgerungen im Lichte der heutigen psychologischen sozial-kognitiven Lerntheorien zu interpretieren. Dass es sich um Modell-Lernen handelt, liegt auf der Hand. Dass das Kind in eine „kognitive Dissonanz“ geraten, in eine *double-bind*-Situation gebracht worden war, die es nicht wirklich bewältigen konnte, ist offensichtlich. Diese Evidenz der Erfahrung wird auch durch eine wissenschaftlich-theoretische Formulierung nicht besser, und die pädagogische Schlussfolgerung, um die es Salzmann geht, liegt ebenfalls auf der Hand: die Eltern müssen sich über ihr Verhalten ins Reine kommen und *sich ändern*; sie müssen lernen, sich Fehler einzugestehen; sie müssen ihre Vater-/Mutter-/Eltern-Rolle und -Verantwortung bedenken lernen; sie müssen lernen, innehalten zu können, um dem Kind eine Umgangserfahrung zu vermitteln, die es stützt und stabilisiert, seine Gefühle und sein Urvertrauen nicht beschädigt.³⁰ Und wie soll ein Kind Achtung vor den Eltern lernen, wenn diese sich in seiner Gegenwart mit Missachtung begegnen?

Salzmann führt uns vor, dass der Schlüssel zum Verständnis der Kinder und zum förderlichen Umgang mit ihnen ihre *Empfindungen und Gefühle* sind. Sie sind der Schlüssel und das Medium aller gelingenden Erziehung als einer *förderlichen Beziehung*.

Auch dazu wieder eine Geschichte, die im Hinblick auf die Entstehung pädagogischer Reflexion eine der schönsten ist³¹:

Conrad Kiefer strebt nach dem Commando über seine Eltern, und wie es ihm gelungen ist.

Weil Conrädchen nun ein gar zu freundliches, drolliges Kind war, so taten wir ihm alles, was wir ihm an den Augen ansahen. Wenn er nach etwas reichte, so bekam er es gewiss; und wenn ihm auch bisweilen etwas abgeschlagen wurde, so brauchte er nur zu schreien, so erhielt er alles, was er haben wollte.

Das ist ja, dachte ich Ende, die verkehrte Welt. Sonst war es Mode, dass die Kinder den Eltern gehorchen mussten; jetzt gehorchen die Eltern dem Kinde; wenn das Ding so fortgeht, und das Kind wird größer, so muss ihm ja alles zu Gebote stehen.

Ich wollte, dass alle Eltern auf die heftigen Begierden der Kinder frühzeitig Achtung gäben, so würden sie gewiss bessere Kinder bekommen. Hier versehen sie es aber gemeinlich. Das Stammeln des kleinen Kindes ist dem Vater und der Mutter etwas Neues, es klingt so artig und gefällt. So oft es ein neues Wort stammeln kann, freut man sich und lacht darüber. Wenn es in seiner drolligen Sprache etwas verlangt, so kann man es ihm nicht abschlagen. Spricht es auch etwas Albernes, so wird es doch belacht; und verlangt es auch etwas Unschickliches, so schlägt man es ihm doch nicht ab. So werden die Kinder nach und nach dazu gewöhnt, dass sie in allen Stücken ihren Willen haben wollen, und verlangen, dass alle ihre Unarten gutgeheißen werden. Werden sie nun größer, so sieht man ein, dass sie sich das alles abgewöhnen müssen; es will aber nun nicht gehen. Die Eltern brauchen daher Zwangsmittel; das Kind wird darüber böse und trotzt; die Liebe der Eltern nimmt ab, und ehe man es sich versieht, so ist Zank und Verdruss da, und man klagt über die Ungezogenheit der Kinder; bedenkt aber nicht, dass man durch seine Nachgiebigkeit sie selbst ungezogen gemacht habe.

Dies alles sah ich nun ein; wie ich es aber ändern sollte, das wusste ich nicht. Einmal lag eine Schere auf dem Tische, das Kind reichte danach und wollte sie haben. Nein, sagte ich, Conrädchen, du musst nicht in allen Stücken deinen Willen haben, du bekommst die Schere nicht.

So sagte ich, und legte die Schere etwas stark auf den Tisch. Was that Conrädchen? Der schrie, wie wenn er am Spieße stäke. Mir lief auch die Galle über, ich gab dem Kinde ein paar derbe Klapse auf die Hände. Hatte das Kind nicht geschrien, so schrie es nun erst, strampelte mit den Füßen und zuckte mit den Händen, dass ich gar nicht wusste, was ich mit ihm anfangen sollte. Gut war es nur, dass seine Mutter nicht da war, sonst hätte es vielleicht noch einen Streit gegeben, und sie hätte wohl gar dem Kinde das Wort geredet.

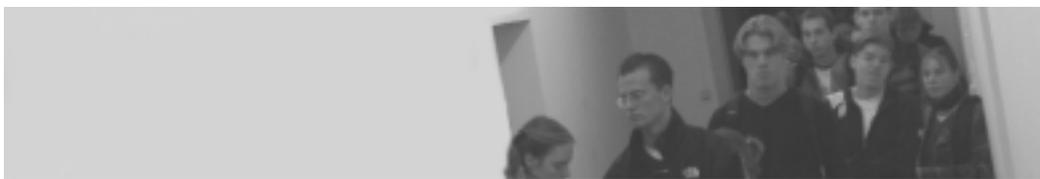
Salzmanns Schulgründung im Lichte der Illuminaten. In: Kemper/Seidelmann 1995 (wie Anm. 2), S. 103-129.

⁶ Roswitha Grosse: Christian Gottbif Salzmanns „Der Bote aus Thüringen“, Schnepfenthal 1788-1816. Eine Zeitschrift der deutschen literarischen Volksaufklärung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1989.

⁷ In 6 Bdn., Leipzig 1784-1788.

⁸ Zitiert in: Gothaer Museumsheft. Abhandlungen und Berichte zur Regionalgeschichte, Jg. 1984: 200 Jahre Salzmannschule, Sonderheft 2, Gotha 1984. Dort Tafel 6: Historischer Festsaal [sic] der EOS Salzmann, dekoriert mit der FDJ-Fahne und einem Portrait von Erich Honecker. – In Sonderheft 1 ist dieser Raum um 1910 zu sehen: Historischer Betsaal [sic] der Erziehungsanstalt.





Da ich nicht wusste, was ich tun sollte, legte ich das Kind auf die Erde, ließ es schreien und trat an das Fenster. Da es sich satt geschrieen hatte, nahm ich es auf, brachte es seiner Mutter und lief nun ins Feld, um andere Gedanken zu bekommen.

Ich muss gestehen, dass mir alle Glieder zitterten, teils weil das Kind mich dauerte, teils weil ich auf mich selbst böse war, dass ich nicht verstand, wie man über ein so kleines Kind Herr werden muss. In tiefen Gedanken ging ich an meinen Weizenacker.

Da ich bald dabei war, sah ich ein Rebhuhn mit seinen Jungen. Sobald es mich erblickte, lief es in den Weizen, lockte – husch, das waren alle seine Jungen bei ihm, und kein einziges blieb zurück.

Hm! Dachte ich bei mir selbst, es ist eine Kuriose Welt. Das Rebhuhn, das keinen Verstand hat, in keine Schule gegangen ist, und nicht aus dem Katechismus ist examiniert worden, das versteht, wie es seine Jungen regieren soll, und der Mensch, der so klug ist, und so vieles lernt, hat oft nicht so viel Einsicht, dass er sein Kind nach seinem Wille lenken könnte. Und es muss doch gehen! Wenn dir der liebe Gott das Vermögen gegeben hat, ein Kind zu erzeugen, so hat er dir auch gewiss das Vermögen gegeben, es zu erziehen.³²

Mit diesen Gedanken ging ich wieder nach Hause, und überlegte, ob ich nicht ein Mittel finden könnte, mein Kind auf andere Gedanken zu bringen, wenn es etwas verlangte, das ich ihm mit gutem Gewissen nicht geben könnte. Ich konnte aber immer nichts ausgrübeln.

Ich nahm Conrädchen wieder auf den Arm, kaum hatte ich ihn aber ein Paar Minuten gehabt, so wollte er wieder zur Mutter, und die Mutter konnte ihn doch nicht nehmen, weil sie im Hause allerlei Geschäfte zu verrichten hatte. Da wurde mir angst und bange, weil ich voraussah, dass es wieder ebenso ein Geschrei wie vorhin geben würde. Zum Glück trat mein Knecht und mit ihm mein Hund herein. Ich machte Conrädchen auf den Hund aufmerksam. Conrädchen sah nun nicht mehr auf die Mutter, sondern auf den Spitz, und war zufrieden. Meiner Frau winkte ich unterdessen mit den Augen, dass sie hinaus gehen sollte; sie tat es, und so war alles gut.

Aha! dachte ich, kannst du Conrädchen so kriegen, so soll es künftig schon besser gehen.

Wirklich ging es auch besser. Ich hielt nun immer etwas in Bereitschaft, was das Kind gerne sah, z. B. ein Bild oder ein Tier. Wenn es nun schlechterdings darauf bestand, dass es etwas haben wollte, was ich ihm doch nicht geben konnte, so holte ich etwas bei und zeigte es ihm. Da vergaß es dann das, was es haben wollte, und freute sich über das, was ich ihm zeigte.

So lernte ich die große Kunst, die heftigen Begierden eines kleinen unverständigen Kindes zu brechen.³³ Sie besteht darin, dass man ihm nur gleich etwas anders zeigt, was ihm Freude macht. Darüber vergisst es das, was es verlangte, und ist zufrieden.

Aber freilich ist's mit dem Zeigen allein nicht ausgerichtet. Man muss dabei Gebärden machen und eine Stimme annehmen, die das Kind glauben machen, als wenn

man ihm etwas recht Wichtiges zeigen wollte. Hätte ich nur gesagt: sieh! da ist der Spitz! so hätte das Kind vielleicht fort geschrieen. Ich machte es aber anders. Lächelnd sagte ich: „I Spitz, wo kommst du denn her? Willst du denn Conrädchen besuchen? sieh! da ist Conrädchen.“ Damit war es gut.

Aufschlussreich ist die Pointe, die Salzmann seiner Geschichte gibt: Das „Umlenken“ der Aufmerksamkeit geschieht durch das Wecken eines anderen, *bedeutungsvollen* Interesses. Und die Sache muss dem Kind wichtig und reizvoll erscheinen, was ganz einfach dadurch geschieht, dass das Kind sich im *Mittelpunkt* sieht: der Spitz will das Conrädchen besuchen.

Das Exempel, das vom Vater hier gelernt werden soll, ist die Ordnung der Natur, d.h. der Schöpfung. Diesen Gedanken hatte Rousseau in seinem „Emile“ (1762) in die Pädagogik eingeführt und besagt folgendes³⁴: Der *status naturalis* ist der optimale Zustand, in dem ein Geschöpf sich befindet, denn sonst wäre die Schöpfung unvollkommen. Dieser Status ist für den Menschen die Kindheit, der Zustand der Nicht-Entfremdung, die noch nicht vorhandenen Differenz von Bedürfnissen, die den *Kultur*-Menschen auszeichnet – und plagt. Diesen Zustand muss man verstehen, um das Kind kindgemäß leiten zu können. Deshalb soll man auch den Kindern nicht den Willen brechen – dem lag die Vorstellung zugrunde, dass der „böse Wille“ der Sitz der Erbsünde sei –, sondern seine Aufmerksamkeit „umlenken“. Wie das geschieht, kann man jedoch nicht „ausgrübeln“, sondern der Erzieher muss lernen, *situativ* auf Äußerungen des Kindes sinnvoll eingehen zu können. („Pädagogischen Takt“ nennt das die Tradition unseres Faches dann seit Herbart.)

Das liest sich *heute* zum Beispiel so³⁵: „Im Woltersdorfer ‚Haus der kleinen Strolche‘ ...haben die Erzieherinnen für 125 Ein- bis Sechsjährige je ein Portfolio erstellt: Jeden Tag beobachten sie ihre Zöglinge und protokollieren anschließend, was sie gesehen haben. ... ‚Uns zeigen die Dokumentationen, welche Lernthemen für die Kinder gerade dran sind.‘“ Ein Aha-Erlebnis war, als man „anhand von Fotos begriff, dass ein Einjähriger, der an jeder Schublade zieht, keineswegs auf den Inhalt des Schrankes neugierig ist, sondern Haltestützen zum Lauflernen sucht.“ Oder: Kinder, die sich immer wieder hinwerfen, experimentieren offensichtlich mit der Flugdauer, wie sie überhaupt physikalische Phänomene aufgrund ihrer Körpererfahrung erstaunlich früh und gut kalkulieren lernen.³⁶ Und das Sammeln und Sortieren von Knöpfen und Wäscheklammern, Farben und Formen: das Lernthema lautet „Gleiches zu Gleichem sortieren“. So werden die elementaren Operation des Zählens und Rechnens sowie der Bildung des Mengen- und Zahlbegriffs gebildet.³⁷

Kinder zu verstehen setzt aber eine entsprechende Sensibilität bei den Erwachsenen voraus, die selber auch erst gelernt werden muss. Salzmann meinte daher gar nicht zu Unrecht (in seinem „Plan zur Erziehung der Erzieher“ im „Ameisenbüchlein“³⁸), dass Erzieher selber Schauspiele aufführen lernen sollten, um „Ton, Miene und Anstand des Körpers“ zu bilden – heute würden wir sagen: Selbst-

– Vgl. Gerfried Fuhlbrügge: *Die Salzmannschule als Erweiterte Oberschule in der DDR*. In: Kemper/Seidelmann 1995 (wie Anm. 1), S. 171-194.

⁹ Dietrich Benner/Herwart Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil I: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim 2001, S. 137-187: Salzmann und das Erziehungsinstitut in Schnepfenthal.

¹⁰ Zitiert nach Müller 1934 (wie Anm. 2), S. 45.

¹¹ August Hermann Niemeyer: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Zuerst Halle 1796, zahlr. Auflagen, als Nachdruck der 1. Aufl. hrsg. von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann, Paderborn 1970. –



wahrnehmung und Selbstentwicklung zu trainieren.

Betrachtet man Salzmanns Geschichten und ihre Interpretationen im lockeren Zusammenhang, dann ergeben sich einige wichtige aufschlussreiche pädagogische und psychologische Positionen und Grundsätze. Zum Beispiel: Bei der frühen Erziehung müssen Neugier und Interesse die Mittel und Wege der Leitung des Kindes sein. Dies geschieht besonders durch anregende Erzählungen und *Gespräche*, unterstützt durch *Bilder*, damit feste und zugleich differenzierte kognitive und sprachliche Strukturen entstehen können. Sodann: „Das erste..., was man bei dem Unterricht des Kindes zu tun hat, ist dieses – man muss seine Sinne üben.“³⁹ Die Kinder müssen „sehen und aufmerken“ lernen.⁴⁰ Wie macht man das? Indem interessante Gegenstände in „großer Mannigfaltigkeit“ herbeigeschafft werden, damit sie diejenigen finden können, die ihre besondere Aufmerksamkeit und ihr besonderes Interesse erregen (besonders Tiere!)⁴¹; mit anderen Worten: dass es den Kindern ermöglicht wird, ihr Lernthema zu finden. Wenn dies geschehen ist, muss der *eigenen* Aktivität der Kinder zum Erkunden dieser Dinge Raum gegeben werden, weil sonst ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse nachlässt, und sie lernen nichts mehr, weil sie nichts mehr selber *tun* können. „Einen ... Hauptmangel [der Erziehung und des Unterrichts] glaube ich darin bemerkt zu haben“, schreibt Salzmann, „dass die Kinder bei dem Lernen mehr fremde, als ihre eigenen Kräfte gebrauchen. Es ist noch sehr wenige Anleitung zum *eigenen* Beobachten, *eigner* Erforschung, *eigner* Erwerbung der Kenntnisse, sondern der Lehrer arbeitet den Kindern vor, unterrichtet sie von dem, was er durch seine mühsamen Arbeiten herausgebracht hat, und das Kind verhält sich dabei mehrenteils ganz leidend [*passiv*]“⁴². In dieser Situation wird, wie wir heute aus der Gehirnforschung wissen, das Gehirn auf eine *stand-by*-Schaltung heruntergefahren, es verbleibt nahe der Einschlafgrenze, es nimmt nichts auf, es *kann* gar nichts wirklich gelernt, sondern allenfalls im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden (von einer Klassenarbeit zur anderen...).

Was ist dagegen zu tun? „Man sollte ein solche Einrichtung zu treffen suchen, dass die Vorteile, die sich Kinder durch gute Anwendung ihrer Kräfte verschaffen, ihnen immer anschaulich wären, und sie in Lagen zu setzen suchen, wo sie von ihren erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sogleich zu ihrem Vorteile Gebrauch machen könnten.“⁴³ Es geht also um die emotionale Seite des Lernens, die an Erfolg, Spaß und Belohnung geknüpft ist. „Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden. Man frage doch hierüber sein eignes Gefühl! Wie schwer fällt es, unsere Aufmerksamkeit eine Stunde lang auf den Vortrag eines andern zu richten, der nicht eine außerordentlich gute Lehrgabe besitzt, und wie leicht ist es uns, halbe Tage selbst zu arbeiten! Kinder haben das nämliche Gefühl. Sie sitzen schläfrig in der Lehrstunde, und sind munter und

tätig, sobald man sie dahin gebracht hat, ihre eignen Kräfte anzuwenden.“⁴⁴

Wirkliche Übung und Bildung der Kräfte aber geschieht nur durch *Selbsttätigkeit*. Salzmann schreibt⁴⁵:

„Höret nur auf ihre Wünsche, so werden sie euch schon selbst dazu Anleitung geben. Einmal wollen sie ein Schiffchen haben, das auf dem Bache schwimmen solle, ein andermal Knallbüchsen, Handspritzen, Bogen und Pfeile, Drachen, u. dgl. Von solchen Kindereien suchen nun überweise Erzieher sie abzubringen und verleiden so ihnen und sich selbst das Leben; der wahr Erzieher freut sich aber allemal, so oft er solch einen Wunsch bei seinen Kindern bemerkt, und ist bereit, ihnen Rat und Anweisung zu geben, wie sie sich die gewünschten Sachen *selbst* *verfertigen* können. *Selbst verfertigen* sage ich.

Das *Selbstverfertigen*, anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten, ist ein so nützlich und angenehmes Geschäft, dass ich es zu einer unerlässlichen Forderung an alle Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, dass ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen gegeben werde.

Dazu gehört denn freilich eine Werkstatt, mancherlei Werkzeuge und Materialien und Anweisung, davon Gebrauch zu machen. Hat es der Erzieher dahin gebracht, dass seine Zöglinge nach geendigten Lehrstunden mit ihren Händen sich beschäftigen und ihre kleinen Wünsche ausführen können, so hat er gewonnen Spiel. Das schwere Geschäft, sie zu unterhalten, ist ihm abgenommen, sie unterhalten sich selbst – er ist bloß Zuschauer und Ratgeber. Der Gewinn, der für die Kinder daraus entspringt, ist unbeschreiblich groß.

Erstlich wird ihr Tätigkeitstrieb befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Tätigkeitstrieb zu entspringen pflegen, ist damit auf einmal vorgebeugt. Zehn Kinder an der Werkstatt sind leichter zu lenken, als drei, die nicht wissen, was sie tun sollen.

Zweitens befinden sich die Kinder dabei so wohl; denn ist denn das nicht das reinste innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern kann und sie endlich ganz erreicht? Jetzt ist das Schiff fertig, an dem die Kleinen seit einiger Zeit arbeiteten – jetzt wird es vom Stapel gelassen – wird auf den Bach gebracht, auf dem es nun segeln soll. Mit welchem Frohlocken geschieht es! So etwas müsst ihr selbst gesehen haben, liebe Freunde, um euch zu überzeugen, wie ungemein wichtig es sei, Kindern Gelegenheit zu geben, selbst etwas zu verfertigen.

Drittens werden dabei so viele Kräfte geübt. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, fasst eigene Ideen, und erfindet Mittel, sie auszuführen. Das Auge übt sich, die Größen zu messen, um jedem Teile des auszuführenden Werkes das nötige Verhältnis zum Ganzen zu geben; und die Muskeln der Hände werden auf so mannigfaltige Art geübt, dass sie hernach bei den mannigfaltigen Vorfällen des menschlichen Lebens, in den Verlegenheiten, in die man oft gerät, sich selbst zu helfen

Vgl. auch Ulrich Herrmann: „Eklektik“ und „Systematik“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts. In: *Aufklärung* 1 (1986), H. 1, S. 67-79.

¹² Bernhard Christian Ludwig Natorp: *Kleine Schulbibliothek. Ein Verzeichnis auslesener Schriften für Lehrer an Elementar- und niedern Bürgerschulen, mit beigefügten Beurteilungen.* Duisburg/Essen 1811, S. 32ff.

¹³ Andreas Flitner/Hans Scheuerl (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.* Zuerst München 1967 (zahlr. Aufl.), aktualisierte Neuausgabe Weinheim/Basel 2000.

¹⁴ S. oben Anm. 2.



imstande sind, ohne dass sie immer nötig haben, zu fremder Hilfe ihre Zuflucht zu nehmen.“

Damit ist Salzmann noch einmal bei der falschen Lehrverfassung der üblichen Schulen angekommen, auf die schon hingewiesen wurde: die Kinder arbeiten gar nicht, sondern sitzen nur schläfrig und untätig im Klassenzimmer, weil sie zur Passivität gezwungen sind, indem sie meist nur das vom Lehrer Vorgetragene aufnehmen sollen. Die Folgen sind tiefgreifend und nachhaltig⁴⁶:

„Bei dem ewigen Unterrichtsleidet der Lehrer und der Schüler. Der Lehrer, weil er immer selbst arbeiten muss, da, wo er nur Aufseher und Ratgeber sein sollte! Er ist (man verzeihe mir dieses Gleichnis, ich kann nicht umhin es zu brauchen, weil es sehr schicklich ist, meine Gedanken zu erläutern) gleichsam Gängelmagd, die vom Morgen bis zum Abend gebückt umhergehen, und das Kind führen oder vielmehr durch seine Launen sich führen lassen muss, da er doch, wenn ihm erlaubt wäre, die Winke der Natur zu befolgen, nur aufmerksamer Zuschauer von den Bestrebungen der Kinder sein, ihnen Reiz, ihre Füße zu brauchen, geben, wenn sie fallen wollten, beispringen, und, wenn sie wirklich fielen, ihnen aufhelfen könnte. Daher kommt es vorzüglich, dass die Männer, die zu denen verdienen gerechnet zu werden, die die vorzüglichsten Verdienste um den Staat haben, mehrenteils sehr missvergnügt leben.

Es ist nur zu bedauern, dass die Kinder dabei selbst zu viel verlieren. Denn ein Kind, das an dem Laufzaume gegängelt wird, lernt nie so früh und so gut laufen, als ein anderes, das bald angeleitet wird, seine eigenen Kräfte zu brauchen“.

In meinem Ulmer Arbeitszimmer hängt ein Plakat anlässlich einer Ausstellung im Ulmer Stadthaus zum 75. Geburtstag von Otl Aicher, dem Mit-Initiator und einem der führenden Design-Lehrer der legendären Ulmer Hochschule für Gestaltung, mit einem seiner markanten Formulierungen: „die augen sind hungrig, aber oft schon vor dem sehen satt“. In der Tat: die meisten Menschen sind überflutet, sie gucken noch hin, aber sie „sehen“ nichts mehr.

Salzmann hat Texte geschrieben, die sich wie Kommentare zu den aktuellen PISA-Befunden lesen. Und seine Hinweise auf die Bedeutung des frühen Sprechens und selbsttätigen Lernens, des Übens und physischen Betätigung der Kinder lesen sich wie Beiträge zur aktuellen Debatte über die Schlussfolgerungen aus der Gehirnforschung für Lernen und Schule. Ich verweise auf die Abschnitte über Aufmerksamkeit, Emotion, Motivation und Kindheit in dem *bestseller* meines Ulmer Kollegen und Leiters einer Psychiatrischen Universitätsklinik Manfred Spitzer.⁴⁷ Wann und wie und unter welchen Rahmenbedingungen erfolgreich gelernt wird – angstfrei, klare Leistungsanforderungen („pünktliche Ordnung“, sagte GutsMuths), verknüpft mit Erfolgserlebnissen und Wohlbefinden –, erläuterte z.B. Henning Scheich, Leiter des Leibniz-Instituts für Neurobiologie in Magdeburg, in einem ZEIT-Artikel und schloss seine Hinweise mit den Worten: „So könnte ein gutes Schulsystem irgendwo zwischen ‚Fördern und Fordern‘ und ‚Fördern durch For-



⁴⁵ Dazu ein Hinweis bei August Hermann Niemeyer 1796 (wie Anm. 11), S. 21: „Die Basedowsche Reform spannte die Erwartungen zu hoch, weil sie sich zu laut ankündigte, und zu ungerecht gegen schon vorhandenes Gute war. Sie schien überdies...in einigen Stücken zu spielend, in andern zu gewagt, in andern zu umständlich. Junge, unerfahrene Männer – meist warme Köpfe, welche die Herolde der philanthropischen Erziehungsart wurden – verdarben durch Missverständnisse noch mehr, und die neue Musterschule – früh durch innere Uneinigkeit zerrüttet – leistete nicht das, was man versprochen hatte.“

⁴⁶ Etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 169: „Diese Verbindung mit dem dessauischen Institute war mir außerordentlich wichtig. Ich kam auf einen Platz, wo selbstdenkende Erzieher schon seit einigen Jahren, mit fast unumschränkter Freiheit, gearbeitet



dern' angesiedelt sein. Dies ist die Weisheit bestimmter Klassiker der Pädagogik und deshalb ein alter Hut. Wir wissen jetzt aber, *warum* sie Recht hatten.⁴⁸ Recht hatten die Klassiker auch mit der Forderung nach Förderung und Übung *aller* Kräfte des jungen Menschen, vor allem auch in ästhetischer und gymnastischer Hinsicht. Denn die neueste Gehirnforschung verweist auf die Defizite in der Feinmotorik von Kindern und die Nachteile, die ihnen daraus entstehen, und sie verweist darauf (Wölf Singer, Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung in Frankfurt/M.), dass wir zu sehr auf sprachlich-kognitive Förderung fixiert sind und alle anderen menschlichen Kommunikationsformen vernachlässigen und damit sinnlich und emotional verarmen.⁴⁹ Und Recht hatten Klassiker der Pädagogik wie Salzmann auch mit dem Hinweis, man müsse die pädagogischen Probleme im *Alltag* der Kinder studieren, schon um ihrer Individualität gerecht werden zu können, die in lehrbuchartigem Theoriewissen allemal untergeht. Die jüngste Titelgeschichte des SPIEGEL ist voller Beispiele dafür.⁵⁰

Wo dieses „irgendwo“ einer lernaktiven bildenden Weltaneignung liegen könnte, vermag die Gehirnforschung nicht anzugeben, dies Geschäft wird der Pädagogik nicht abgenommen. Wenn es das Ziel der Erziehung und Bildung ist, dass Kinder und Heranwachsende lernen, sich

durch Lernen selber verändern und sich selber regulieren zu können, dann besteht dieses „irgendwo“ in jenen emotional stabilen Erfahrungsräumen, in denen durch Selbsttätigkeit die Erfahrung der Selbstwirksamkeit gemacht werden kann. Diese Erfahrungsräume hat Salzmann auszumessen versucht, und deshalb beteiligte er sich nicht an den Debatten, ob der Mensch „zum Menschen“ oder „zum Bürger“ erzogen werden solle.⁵¹ Kräftig und zuversichtlich, tätig und freundlich solle der junge Mensch sein, das würde ihm in den Wechselfällen des Lebens am ehesten weiterhelfen.

Salzmann würde sich heute auch nicht an Debatten über „Bildungsstandards“ beteiligen, sondern sicherlich nach Schnepfenthal einladen zum Studium selbstorganisierter Selbstbildungsprozesse in Kindheit und Jugend, im Klassenzimmer, in der Werkstatt, im Atelier, im Freien, so wie wir es heute in jedem reformpädagogischen Landerziehungsheim zwischen Louisenlund im Norden und dem Landheim Schondorf am Ammersee sehen können.

Salzmanns Denken kreiste nicht um Normen und Ziele, sondern um die Frage, wie eine „Pädagogik der Ermutigung“ zuwege zu bringen ist. Das ist das Thema einer reformpädagogisch inspirierten *pädagogischen* Agenda 2010 – aber bitte fern jeder „pädagogischen Faiselei“.

Fortsetzung Anmerkungen:

batten, und noch arbeiteten, und wurde dadurch in den Stand gesetzt, zu beurteilen, was in der Erziehungskunst ausführbar, oder nicht ausführbar. warum dieser Plan gelungen ein anderer gescheitert, wodurch diese Anstalt so weit gekommen, und aus was für Ursachen sie nicht noch weiter gekommen sei. Deswegen werde ich mich lebenslang als Schuldner dieser vortrefflichen Anstalt betrachten.“

¹⁷ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 537.

¹⁸ Vgl. Anm. 6.

¹⁹ Conrad Kiefer (wie Anm. 4), S. 397.

²⁰ Ebd., S. 398f.

²¹ Ebd., S. 398f.

²² Ebd., S. 399f.

²³ Ebd. S. 399.

²⁴ Ebd., S. 400.

²⁵ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 590.

²⁶ Im Abschnitt „Symbolum“ im „Ameisenbüchlein“, a.a.O., S. 521. – So auch in der Vorrede zur 4. Aufl. des „Krebsbüchleins“ (1806): „Eltern und Erzieher! Wenn eure Kinder Untugenden und Fehler an sich haben, so sucht den Grund davon nicht in ihnen sondern - - in Euch.“ (Ebd., S. 239)

²⁷ Conrad Kiefer, a.a.O., S. 430ff.

²⁸ Ebd., S. 430.

²⁹ Ebd., S. 431.

³⁰ Hierzu der renommierte Zürcher Professor für Kinderheilkunde Remo H. Largo: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München 1999, 6. Aufl. 2002. – Den Hinweis auf Remo Largo verdanke ich vielen instruktiven Gesprächen mit meinem Tübinger Freund und Kollegen Richard Michaelis, Professor em. für Entwicklungsneurologie.

³¹ Conrad Kiefer (wie Anm. 4), S. 385ff.

³² Ein für die damalige Zeit typisches Argument aus der Physiko-Theologie und einer teleologischen Interpretation der Schöpfung, die der Kausalität von Zwecken und Mitteln zu geborchen hat.

³³ Der Hinweis scheint mir wichtig zu sein, dass Salzmann nicht vom Brechen des Willens spricht, sondern von den Begierden: letztere sind nur schädlich oder nützlich, nicht aber wie der Wille als der grundsätzlich erbsündig verderbte Wille der „Sitz“ des Bösen im Menschen. Der erzieherische Umgang mit dem Kind, dem Nengier und Willenskraft eingeboren sind, wird also von einer theologischen in eine psychologische Perspektive gerückt: die Geburt der Pädagogik der Moderne aus dem Geist einer säkularisierten Anthropologie.

³⁴ Zum folgenden Robert Spaemann: Rousseaus „Emile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: Ders.: Rousseau – Bürger ohne Vaterland. München 1980, S. 78-97. Zuerst in: Z.f.Päd. 24(1978), S. 823-834.

³⁵ Katja Thimm: Jeden Tag ein neues Universum. (SPIEGEL-Titelgeschichte) In: DER SPIEGEL Nr. 43, 20.10. 2003, S. 198-210, hier S. 208.

³⁶ Ebd. S. 201 der Bericht von psychologischen Experimenten des Entwicklungspsychologen Wilkening an der Universität Zürich.

³⁷ Vgl. den Bericht von den Forschungen des Frankfurter Entwicklungspsychologen Wolfgang Mack in dem Artikel von Isabelle Otterbach: Das magische Gummibärchen. In: Frankfurter Rundschau Nr. 257 vom 4.11.2003, S. 32.

³⁸ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 569.

³⁹ Conrad Kiefer (ebd.), S. 383.

⁴⁰ Ebd., S. 384.

⁴¹ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 544f.

⁴² Noch etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 158.

⁴³ Ebd., S. 161f.

⁴⁴ Ebd., S. 160f.

⁴⁵ Ameisenbüchlein (wie Anm. 4), S. 558f.

„Salzmanns Denken kreiste um die Frage, wie eine »Pädagogik der Ermutigung« zuwege zu bringen ist. Das ist das Thema einer reformpädagogisch inspirierten Agenda 2010.“



⁴⁶ Noch etwas über die Erziehung (wie Anm. 4), S. 159ff.

⁴⁷ Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin 2002. – Ders.: Medizin für die Pädagogik. In: DIE ZEIT Nr. 39 vom 18.9.2003, S. 38.

⁴⁸ Henning Scheich: Lernen unter der Dopamindusche. In: DIE ZEIT Nr. 39 vom 18.9.2003, S. 38.

⁴⁹ Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/M. 2002, S. 43-59.

⁵⁰ Siehe oben Anm. 35.

⁵¹ Er beteiligte sich überhaupt nicht an Campes Revisionswerk, vielleicht auch aus dem Grund, nicht zu nahe an die Philanthropen um Basedow herangerückt zu werden. Vgl. oben Anm. 14 die Bemerkung von Niemeyer.

Lehrerausbildung, Lehrerberuf und das schöne Bild vom „Lebenslangen Lernen“

von Prof. Dr. Bernhard Muszynski, Leiter des Weiterbildungszentrums, Universität Potsdam

Es gibt eine Fülle von Berufen, in denen eine regelmäßige berufliche Weiterqualifizierung gleichsam Teil des Berufsbilds ist, sei es,

- dass das Ausüben bestimmter Arbeitsvorgänge an kontinuierlich überprüfbare Spezialqualifikationen gebunden ist,
- dass der Erhalt beruflicher Positionen an Nachweise von erfolgreicher Fort- und Weiterbildung geknüpft ist,
- dass ein berufliches Fortkommen sich wesentlich an solchen Nachweisen orientiert.

Fast durchgängig handelt es sich bei derartigen Berufsanforderungen um Tätigkeitsfelder, die eine besondere, produkt- oder dienstleistungsbezogene Verantwortung beinhalten, die durch besonderen technologischen oder methodologischen Wandel gekennzeichnet sind und zunehmend auch solche, die sich abnehmerbezogen um eine gesteigerte Transparenz bemühen. Der umgekehrte Schluss, Berufstätigkeiten mit hoher Verantwortung unter schnellem Erkenntnisfortschritt korrelierten regelmäßig mit ausgeprägten Weiterqualifizierungsleistungen, geht allerdings fehl, man versuche beispielsweise einen Arzt nach dem naheliegenden Kriterium seines Weiterqualifizierungsstands auszuwählen. Schon die Frage danach würde meist als Zumutung aufgefasst werden. Eine direkte Verbindung zwischen hohem Arbeitseinkommen und besonderen Weiterqualifizierungsanforderungen besteht ebenfalls nicht, was aus dem gewaltigen Einkommensunterschied etwa zwischen bestimmten Handwerkern und Piloten erkennbar wird.

Die enge Verbindung zwischen beruflicher Tätigkeit und kontinuierlicher, qualifizierter (d. h. an leistungsüberprüften Zertifikaten orientierter) Fort- und Weiterbildung ist also je nach Berufsfeldern und Einzeltätigkeiten traditionell höchst unterschiedlich, betrifft aber insgesamt wahrscheinlich deutlich weniger als 20% der im Beruf Stehen-

den. (Gesamterhebungen über qualifizierte Weiterqualifizierungen liegen nicht vor, die letzte bundesdeutsche Erhebung ermittelte für 2000 insgesamt 29% aller Berufstätigen, die an beruflicher Weiterbildung (also auch an nicht-zertifizierter) teilgenommen haben. Vergl.: BMBF (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001.

Diese eher niedrigen Quoten kontrastieren deutlich mit dem inzwischen als Trivialität akzeptierten Bild einer unter nachhaltigen Lernnotwendigkeiten stehenden Gesellschaft, die sich schnell wandelt, die in internationaler Konkurrenz steht, und von deren Mitgliedern in ihrer berufstätigen Mehrheit (und darüber hinaus) verlangt wird, dass sie sich „lebenslangem Lernen“ öffnen müssen, um das erreichte Wohlstandsniveau auch nur halten zu können. Dass damit nicht gemeint sein kann, dass jeder Mensch ja ohnehin lebenslang lernt, dürfte auf der Hand liegen. Woran es bei uns offensichtlich fehlt, ist ein umfassendes und differenziertes System, das auf der Angebotsseite einschlägige und anschlussfähige Weiterbildungssequenzen offeriert und auf Abnehmerseite deren Wahrnehmung auch sanktioniert. Andere, vergleichbare Länder (besonders weit entwickelt: Australien) verfügen über solche Angebots- und Anreizsysteme, in die sie auch ihre traditionellen Bildungseinrichtungen integriert haben. Nimmt man die Notwendigkeiten lebenslangen, systematischen Lernens auch nur ansatzweise ernst, ist die Vermutung nicht weit, dass die allseits beklagte Innovationsschwäche in Deutschland eben auch einer hier offensichtlich unterentwickelten Kultur der Weiterqualifizierung geschuldet ist.

Fragt man nach den Gründen hierfür, kommt man neben vielen anderen schnell auf die Eigentümlichkeit, dass das deutsche System der beruflichen Erstausbildung in Lehre

Prof. Dr. Bernhard Muszynski,
Weiterbildungszentrum,
Universität Potsdam
Tel.: 0331 – 977 4659
muszynsk@rz.uni-potsdam.de

„Schließlich kann man den einmal errungenen Abschlussgrad ja nicht verlieren, und den damit erreichten formellen Status in der Bildungshierarchie nur noch mit größtem Ehrgeiz aufstocken.“



und Studium weithin „Befähigungsabschlüsse“ produziert, auf die das Beschäftigungssystem mit definierten Einmündungsgratifikationen eingeht. Nicht, was jemand für eine bestimmte Tätigkeit ganz konkret an Kenntnissen, Erfahrungen und Einstellungen mitbringt, zählt primär, sondern was sie oder er in formalisierten, meist vieljährigen Lernphasen geleistet hat. Dies wird üblicherweise in großen Abschlussprüfungen mehr oder weniger objektivierbar dokumentiert, was wiederum die entscheidende Schnittstelle für die berufliche Einmündung nebst entsprechender tariflicher Eingruppierung darstellt. Die oftmals unklare inhaltliche und praxisbezogene Verbindung zwischen Erstausbildung und ausübendem Beruf wird zwar immer wieder und von allen Beteiligten beklagt, der beträchtliche Symbolwert solcher Abschlüsse wird aber offensichtlich so hoch geschätzt, dass dahinter die Frage nach der Anschlussqualität zwischen Erstausbildung und Berufsanforderungen verblasst. Etwas vereinfacht scheint oftmals die Vermutung zu gelten, wer eine aufwändige Lehre/ein aufwändiges Studium erfolgreich absolviert hat, hat eine spezifische Fähigkeit per se unter Beweis gestellt, die auch dann noch berufsrelevant ist, wenn die beruflichen Anforderungen nur bedingt damit zu tun haben. Diese partielle Entkoppelung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem trägt zur Erklärung der langen Ausbildungs- und Studienzeiten in Deutschland bei, macht verständlich, weshalb die individualisierten und punktuellen Abschlussprüfungen so hoch im Kurs stehen, obwohl sie doch überhaupt nichts mit den Praxisanforderungen der weitaus meisten Berufe zu tun haben, weshalb es so schwer ist, Einrichtungen der Erstausbildung mit solchen der Fort- und Weiterbildung zu integrieren, weshalb bei uns die soziale Schichtung über Bildungsabschlüsse so ausgeprägt ist usf.

Der entscheidende Punkt im hier verfolgten Argumentationszusammenhang scheint aber zu sein, dass die Erreichung einer Einstiegsbefähigung und die an sie gebundenen Privilegien (Facharbeiter-/Meisterbrief, Staatsprüfung, Magister, Diplom) für viele das Ende ihrer intensiven und systematischen Bildungskarriere markieren. Schließlich kann man den einmal erungenen Abschlussgrad ja nicht verlieren, und den damit erreichten formellen Status in der Bildungshierarchie - wenn überhaupt - nur noch mit größtem Ehrgeiz aufstocken. Geht damit gar eine dienstrechtliche „Weihe“ (Ernennung zum ...) einher, bedarf es schon ganz erheblicher Motivation, sich ernsthaft weiter zu qualifizieren, zumal die meisten öffentlichen Arbeitgeber damit auch eher beiläufig umgehen.

Nun ist dieser Befund sicherlich je nach Ausbildung und Beruf mehr oder weniger zutreffend. Sicher aber gilt er in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Holzschnittartig verkürzt stellt sich deren systematische Bildungskarriere viel zu oft wie folgt dar: Viele Lehramtsstudierende kommen mit einer hinsichtlich der erworbenen Lernkultur bereits problematischen schulischen Sozialisation an die Hochschulen und treffen hier auf noch problematischere Lernbedingungen in schlecht ausgestatteten und überfüllten Unterrichtsräumen und unter den bekannten hochschuldiaktischen Unzulänglichkeiten. Hier qualifizieren sie sich fachwissenschaftlich in der Regel nicht auf

einen akademischen Abschluss hin, sondern studieren in zwei Fächern fachwissenschaftlich (nicht auf Schulfächer bezogene!) definierte Anteile meist von Diplomstudiengängen. Damit erreichen sie selten eine disziplinbezogene Diskursfähigkeit, werden über weite Strecken aber auch nicht im Hinblick auf ihr Berufsziel „Professional für schulische Lehr- und Lernprozesse“ gefördert. Stattdessen versorgt sie die universitäre Lehrerausbildung mit drei Fiktionen: der von Ministerialbürokratie und Schulseite gepflegten Vorstellung, die Universitätsfächer hätten viele Gemeinsamkeiten mit den jeweiligen Schulfächern (nur so gibt der Zweifachabschluss einen Sinn), die zumindest zugelassene Annahme, das mehr oder weniger intensive aber zusammenhanglose Teilstudieren von zwei und mehr Wissenschaftsdisziplinen würde ein wissenschaftliches Vollstudium ersetzen und schließlich die von vielen Erziehungswissenschaftlern gehegte Erwartung, ihr studienbegleitendes, professionswissenschaftliches Angebot könnte die Wirkung entfalten, die disparaten Studienanforderungen irgendwie auf den späteren Lehrberuf hin integrieren. Nach einer I. Staatsprüfung, die ein vier- bis fünfjähriges Studium u. a. in einer 40minütigen mündlichen Prüfung zu würdigen vorgibt, geht die/der frisch gekürte Referendar/in in der II. Phase in eine Art schulische „Meisterlehre“, um endlich auf die schulischen Belange „geerdet“ zu werden, meist im herkömmlichen Verständnis in die eigentliche Lehrerrolle zu finden. Deren Krönung besteht in einer die gesamte Berufslaufbahn abdeckenden „Befähigung“, die weithin ohne kontinuierliche „harte“ (i. S. v. zertifizierten Leistungen) Weiterbildung auf angemessenem postgraduellem Niveau auskommt und (bislang noch) auch sonst kaum auf ihre Ergebnisse hin befragt wird. Übrigens werden die kommenden, ergebnisorientierten Erhebungen in aller Regel auf betroffene Lehrkräfte treffen, die auf die dahinter stehenden Methoden und Instrumentarien in keiner der beiden Ausbildungsphasen vorbereitet wurden.

Jetzt beginnt nach allen Lehrerbildungsgesetzen das (berufs-) „lebenslange Lernen“, indes offensichtlich jenseits systematischer Lernprogramme, Lernanforderungen und Bewertungssysteme. So stellt z. B. das Brandenburger Lehrerbildungsgesetz fest, dass „die Lehrkräfte zur ständigen Fortbildung verpflichtet“ (sind). (§ 12,2 Referentenentwurf des novellierten Gesetzes, Stand Frühjahr 2003). Über Inhalte wird nur mitgeteilt, dass „Gesichtspunkte der schulischen Qualitäts- und Personalentwicklung zum Tragen kommen“ (sollen); zur Leistungsermittlung und zu Sanktionen wird überhaupt nichts ausgesagt.

Es hätte keinen Sinn und wäre auch in der Sache falsch, gerade brandenburgische Lehrkräfte mit dem Vorwurf zu konfrontieren, sie seien nicht bereit, sich auf Fort- und Weiterbildung einzulassen. Schließlich haben seit 1992 ca. 7000 Lehrerinnen und Lehrer mindestens eine neue Lehrbefähigung in überwiegend berufs begleitenden Studien (einschließlich Staatsprüfungen) erworben. Da dies ganz überwiegend in der Sekundarstufe I erfolgte, kann bei rund 27.000 Lehrkräften näherungsweise davon ausgegangen werden, dass hier fast jede zweite Lehrkraft dies getan hat. Auch die Fortbildungsbeteiligung z. B. im Pädagogischen

„Es hätte keinen Sinn und wäre auch in der Sache falsch, gerade brandenburgische Lehrkräfte mit dem Vorwurf zu konfrontieren, sie seien nicht bereit, sich auf Fort- und Weiterbildung einzulassen.“



Landesinstitut (jetzt: Landesinstitut Schule und Medien, LISUM) und im universitätsnahen Verein „Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB) e. V.“ ist mehr als achtbar.

Das Problem liegt in der wiederum zu diagnostizierenden, oben eingeführten Teilentkoppelung zwischen Beschäftigungs- und Qualifizierungssystem: Abgesehen von Mangelfachsituationen und punktuellen Bedarfen existiert keine Vorstellung, was die „zur ständigen Fortbildung verpflichteten“ – und das sind ja wohl alle – Lehrkräfte lernen sollen, was passiert, wenn sie dieser abstrakten Verpflichtung konkret nicht nachkommen, ob und wie ihre Lernleistungen evaluiert werden sollen, was sie davon haben usw. Die beiden Hauptparameter von Weiterqualifizierungssystematik, die bedarfsorientierte Inhaltsachse, hergeleitet aus den vielen bekannten Mängeln und die Zeitachse, eben das berufslange Lernen, sind nicht näherungsweise definiert. Das Dienst- und Besoldungsrecht sieht weder positive noch negative Sanktionen vor. Selbst so wichtige Personalgruppen wie Schulleitungen, Schulamtsleitungen, leitende Ministeriumsmitarbeiter („der Fisch stinkt vom Kopf“) unterliegen in ihrer Rekrutierung i. d. R. keinem Assessmentverfahren, brauchen keine spezifischen Qualifikationen, um in ihre Ämter zu gelangen, und wenn sie in derartige Positionen gelangt sind, ist es kaum möglich, sie daraus wieder zu entfernen, wenn sie sich nicht bewähren – was dann auch gar nicht erst ermittelt wird.

Kurz: es sind viele Anzeichen eines vernachlässigten und lernunfähigen Systems zu erkennen. Eine Alternative könnte etwa so aussehen:

Zur Vorbereitung auf den verantwortungsreichen, intellektuell anspruchsvollen und veränderungssensiblen (dafür auch gut bezahlten) Lehrerberuf studieren die zukünftigen LehrerInnen z. B. im Umfang eines Baccalors ein wissenschaftliches Fach und schließen dies mit einem ersten

akademischen Abschluss ab. Wissenschaftliches Lernen – egal in welchem Fach – ist immer noch die wirksamste und damit zukunftssicherste organisierbare Lernstrategie, die wir kennen. Darauf entscheiden sie sich, sich in einem ein- bis zweijährigen Masterstudium auf die wissenschaftlichen Grundlagen des Lehrberufs einzulassen, hoffentlich unter Einbeziehung einer dann integrierten Referendariatsphase und gehen dann in die Schule. An deren Bedarf orientiert und mit dem Hintergrund einschlägiger beruflicher Erfahrungen erlangen sie etwa im Drei- bis Fünf-Jahrestakt postgraduale und überprüfte Weiterqualifikationen: weitere Lehrbefähigungen, funktionsbezogene Qualifikationen, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fortbildungen, Erwerb besonderer Fähigkeiten für besondere Berufsanforderungen und dergl. mehr. Belohnt werden sie dafür im Rahmen einer differenzierten L(ehrer)-Besoldung, die eben dieses System berufslebenslangen Lernens in ihrem Karrieremuster abbildet, was zugleich die Angebots- und die Finanzierungsfrage entschärfen könnte. Da in die eigene berufliche Zukunft mit klaren Amortisationsaussichten investiert wird, liegt eine zumindest wesentlich teilnehmerbasierte Finanzierung nahe, dies wiederum würde entsprechende Angebote stimulieren und sie durch die ausgeprägten Teilnehmerinteressen auf hohe Qualitätsansprüche verpflichten.

Ich weiss, dass bereits diese Skizze etliche, liebevoll gepflegte, Gärtchen bedroht und natürlich auch eine Menge neue Probleme aufwerfen würde, ohne alle alten gleich lösen zu können. Ich lasse mich aber nicht von der Vermutung abbringen, dass unserer Bildungsmalaise nur noch mit vergleichbaren grundlegenden Reformen abgeholfen werden kann. Exotisch sind solche Vorstellungen ohnehin nur für Deutschlands Bildungswesen; in anderen Leistungssystemen des Landes und international sind viele dieser Elemente schon lange realisiert.

Der Computer – mein Tutor?

Medienkompetenz als Herausforderung

von Katja Weber, Studierende, Universität Potsdam

Neulich im Internet: Ich war auf der Suche nach einer geeigneten Schule für mein großes Unterrichtspraktikum. Modern sollte diese Schule sein. Modern – das heißt, mit Integrationsklassen, offenem Unterricht, Gewaltprävention, mit fachspezifisch gut ausgestatteten Räumen und – natürlich – mit Computern. Am besten in einem großen Computerkabinett mit vielen Geräten, in dem für eine ganze Klasse Platz ist. Utopisch? Nun ja ...

Die Bilanz bis April 2003 zeigt, dass 80% der Schulen Brandenburgs mit Standard-Computern ausgestattet sind und einen Internetzugang besitzen. Aber warum eigentlich? Früher funktionierte Bildung doch auch ohne diese kastenförmigen Apparate, die sowieso ständig anders wollen, als ich es will, und in besonders wichtigen Momenten die Eigenschaft haben „abzustürzen“ oder sich „aufzuhängen“. Klingt brutal. Ist es auch. Für mich bedeutet dies wieder einmal mehr Arbeit und Nerven aus Stahl.

Katja Weber
Matr.-Nr.: 135494
LSIP/SP 9. Sem.

„Die Bilanz bis April 2003 zeigt, dass 80% der Schulen Brandenburgs mit Standard-Computern ausgestattet sind und einen Internetzugang besitzen.“



Viele Lehrer wissen oftmals gar nicht, wie sie Computer sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einbringen können. Fest steht, dass mittlerweile 40% der Lehrer im Land Brandenburg eine Fortbildung diesbezüglich durchlaufen haben. Doch reicht eine Fortbildung aus, um einen modernen, computerunterstützten Unterricht zu machen? Nein. Denn nicht nur die Lehrer benötigen Grundkenntnisse im Umgang, sondern auch die Schüler. Denn trotzdem viele Kinder schon in frühem Alter mit Computern und auch dem Internet in Kontakt treten, muss nicht gesagt sein, dass sie auch die nötigen Kenntnisse für den Gebrauch in der Schule mitbringen.

Des Weiteren benötigen die Schulen vermehrt qualitätsreiche Programme, die zwar in einzelnen Fachgebieten vorrätig sind, aufgrund der geringen Nachfrage jedoch nicht in allen. Nennenswerte Angebote sind u.a. „phenOpt“ für den Bereich Physik und der Duden für Chemie und Mathematik, von denen zum Beispiel am Tag der Fachdidaktiken berichtet wurde.

Weitere Probleme im Zusammenhang mit „multimedialem“ Unterricht brachte Herr Prof. Dr. Mikelskis an: Er sprach von der kognitiven Überlast, die Computer (und das Internet) mit sich bringen, bei der der eigentliche Lernweg aus den Augen verloren werden könnte und eine weitere, vertiefte Informationsverarbeitung dadurch behindert wäre. Man benötige ein hohes Maß an Selbststeuerungskompetenz, um sich in der Vielfalt der Informationen, die zum Beispiel das Internet oder Lernprogramme bieten, zurechtzufinden.

Nun, nach den genannten Problemen und Umständen, die das Arbeiten mit Computern mit sich bringen kann, könnte man doch glatt auf die Idee kommen, es zum Besten aller Beteiligten lieber zu lassen. Aber halt! Die zahlreichen Vorteile oder „Hoffnungen“, wie es Herr Prof. Dr. Mikelskis nennt, sind nicht von der Hand zu weisen:

So bietet der Computer Möglichkeiten der kognitiven Erschließung eines Gegenstandsbereichs aus unter-

schiedlichen Perspektiven, woraus sich aktives, konstruktives Lernen für den Schüler ergibt. So ist es doch viel anschaulicher, wenn man die Lichtbrechung animiert am Rechner demonstriert bekommt, oder etwa den Sehvorgang des Menschen, anstatt darüber in einem Buch zu lesen und sich passende Bilder anzuschauen. (Dass sich der einzelne Schüler solch eine Animation besser einprägt, sei vermutet.)

In dieser Weise wird dem Lehrer ermöglicht, kontextbezogene, situative Lernumgebungen zu gestalten.

Herr Jun.-Prof. Dr. T. Köhler ergänzt folgendermaßen: Gerade auch durch die Nutzung des Internets in Schulen entstehen neue Gemeinschaften durch interpersonale Aktivität, es ist möglich auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen, wodurch wiederum behinderte Schüler besser integriert werden. Der Lehrer nutzt mit seiner Klasse neue Formen des Lehrens und Lernens und begegnet so den Herausforderungen unserer Zeit.

Fragt sich nun der durchaus zur „Modernität“ bereite, aber etwas hilflose Lehrer, wie er den Schülern soziale Kompetenz im Umgang mit Computern vermitteln kann, so sollte er nach Jun.-Prof. Dr. Köhler Wert auf eine sinnvolle Zielorientierung legen. Es muss also allen Beteiligten klar sein, zu welchem konkreten Ziel der Computer in der jeweiligen Unterrichtsstunde genutzt wird. So sollen den Kindern die Unterschiede zwischen den verschiedenen Nutzungsformen und den damit verbundenen Zielstellungen bewusst gemacht werden. Sinnvoll ist es, wenn möglichst viele Formen genutzt werden: Spiele, Recherchen, Schreiben, etc. und Kooperation mit den Eltern existiert, die wiederum zu einem verantwortungsvollen Umgehen mit dem Computer beitragen kann.

Nun habe ich einen Stempel des Schulleiters auf meinem Praktikumsformular. Ich bin gespannt, was mich bezüglich Medienkompetenz an der Schule und im Kollegium erwartet. Vielleicht gelingt es mir ja auch, ein Stück Computerinteresse aus meinem Studium mit einzuschleusen. Das würde mir nur so passen!

Ein Leserbrief

Hartmut Giest stellt in seinem Beitrag „Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei den Studierenden an?“ Ergebnisse einer studentischen Befragung bezogen auf das Fach Sachunterricht vor. Unter der abschließenden Fragestellung „Was ist zu tun?“ wird dabei gefordert, keine falschen Erwartungen bei den Studierenden zu wecken und diese nicht auf Ideologien zu fixieren. Als Beispiel dafür wird nicht der Sachunterricht, sondern das IEP (Integriertes Eingangssemester

Primarstufe) angeführt. Ein Beleg dafür wird nicht für notwendig erachtet. Die zum Beitrag angeführten Quellen enthalten nicht eine einzige zum IEP.

Wissenschaftliche Untersuchungen sollten jedoch weder auf Quellenkenntnis noch auf exakte Quellenangaben verzichten. Im übrigen könnte man im Zweifelsfall auch das Gespräch zu den Beteiligten suchen. Ihr Arbeitsplatz befindet sich in diesem Fall im selben Institut.

Prof. Dr. Ursula Drems/Dr. Renate Hensing

„Modern – das heißt, mit Integrationsklassen, offenem Unterricht, Gewaltprävention, mit fachspezifisch gut ausgestatteten Räumen und – natürlich – mit Computern. Utopisch? Nun ja ...“

Lehrer müssen wieder geschätzt werden!

Ein Leserbrief

Liebe Redaktion, neben all den Problemen für Lehramtsstudierende, wie die mangelhafte (bzw. besser fehlende) Abstimmung der Veranstaltungstermine unterschiedlicher Fächer oder den teilweise fehlenden Lehramtsstudienordnungen, gibt es ein Problem, auf das man, wenn man es anspricht, entweder ziemlich schnell Bestätigung erfährt - oder erbitterte Widerspruchsreden: Die Minder-schätzung von Studierenden aufgrund ihres angestrebten Studienabschlusses. Sprich: der Diskriminierung von Lehramtsstudenten durch Mitstudenten und Lehrende. Es ist unangenehm über so ein Thema zu sprechen, das sehe ich ein. Ich tue es selber auch nicht gerne, weil es mir immer wieder bewusst macht, dass ich in mir drin auch eine Geringschätzung für Lehramtsstudierende habe - eine ziemlich intolerante Einstellung. Aber wir müssen uns damit auseinandersetzen. Diskriminierung darf einfach nicht sein.

Aber was kann man tun? Professoren zwingen, sich statt nur für potenzielle Diplomanden auch für andere zu interessieren? Studenten zu mehr Toleranz ermuntern? Auf mehr Berührungspunkte setzen, oder getrennt unterrichten?

In meinem Verständnis hat sich zwar die UP, von ihrem Profil der besonders guten Lehramtsausbildung verabschiedet - aber dennoch ist es die Aufgabe der UP die meisten Lehrer für das Land Brandenburg zu produzieren. Und um diesen Auftrag erfüllen zu können, sehe ich nur

zwei Möglichkeiten. Entweder steht man dazu und sorgt dafür, dass sehr gute Lehrer ausgebildet werden können, damit diese das Humankapital in Brandenburg vermehren können. Oder man gibt die Lehrerausbildung ganz auf, und kauft sich die Lehrer aus Berlin ein.

Mittelwege, wie sie zur Zeit gefahren werden, funktionieren nicht. Was bringen einem schlecht ausgebildete (weil nicht drum gekümmert, und totaler Überlastung der Fächer), frustrierte (weil jahrelang diskriminierte) Lehrer? Mittelwege, wie sie zur Zeit gefahren werden, funktionieren nicht - oder zumindest nicht auf Dauer, obwohl wir es uns vorgaukeln. Und wenn Deutschland bei Bildungsvergleichen so schlecht abschneidet, liegt es ja nicht nur an der neuen Generation von Nintendo-Daumen-Kindern, der man gerne die Schuld zuschieben würde, weil dann das Schulsystem an dem ewig rumgedoktert wird, und Lehrern liegen könne, wird ungern gesehen. Ohne exzellente Lehrer, die die Schüler motivieren (bzw. besser: die gelernt haben, die Motivation der Schüler zu nutzen) wird es Deutschland nie gelingen, den jetzigen Wohlstand zu halten. Und um solche Lehrer zu erhalten, muss der Lehrerberuf geschätzt sein, die Lehrerbildung als wichtiger Bestandteil der Lehrtätigkeit gesehen und der persönliche Umgang frei von Diskriminierung sein. Für ein angenehmeres und faires Arbeitsklima. Für bessere Lehrer, damit bessere Schüler und damit Wirtschaftswachstum. Bildungsausgaben verdoppeln. Jetzt!

Sönke Klinger (studiert Physik auf Diplom)



„Um unsere Lehrer zu erhalten, muss der Lehrerberuf geschätzt sein, die Lehrerbildung als wichtiger Bestandteil der Lehrtätigkeit gesehen, und der persönliche Umgang frei von Diskriminierung sein.“

In kentron 17:

**BA und MA in den
Lehramtsstudiengängen – zum
Stand der Diskussion an der
Universität**

Impressum

kentron
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber:
Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung,
Dr. Roswitha Lohwaßer

Redaktion:
Dr. Roswitha Lohwaßer,
Dennis Jacobs

Vertrieb:
Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung

Layout:
Dennis Jacobs

Lektorat:
Viola Grellmann

Druck:
Druckerei des AVZ der Universität Potsdam
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam

Anschrift der Redaktion:
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
Postfach 60 15 53
14415 Potsdam
Tel.: 0331 - 977 2563
Fax: 0331 - 977 2196
E-Mail: rolo@rz.uni-potsdam.de

Artikel, Anregungen und Bemerkungen senden Sie
bitte an das Zentrum für Lehrerbildung.
Sie können auch persönlich bei uns vorbei schauen:
Zentrum für Lehrerbildung
Universitätskomplex Golm
Haus 14, Zimmer 5.38



*Die Auffassungen in den Beiträgen der Autoren müssen nicht
mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen.*