



Institut für Pädagogik



Russische Staatliche Pädagogische  
Universität A. I. Herzen  
St. Petersburg  
Psychologisch-Pädagogische Fakultät

## **Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen**

Universität Potsdam - Juli 1999

UNIVERSITÄT POTSDAM



**Universität  
Potsdam**  
Institut für Pädagogik

**Russische Staatliche Pädagogische  
Universität A. I. Herzen  
St.Petersburg**  
Psychologisch-Pädagogische Fakultät

# **Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen**

**Universität Potsdam - Juli 1999**

## Der Lehrer in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen

**Herausgeber:** Russische Staatliche Pädagogische Universität A. I. Herzen  
St. Petersburg; Psychologisch-Pädagogische Fakultät  
Universität Potsdam; Institut für Pädagogik

**Redaktion:** Inessa Sergeevna Batrakova; Nina Fedorovna Radionova;  
Andreas Seidel; Wolfgang Thiem

**Gesamtverantwortung für die deutschsprachige Ausgabe:**  
Andreas Seidel; Wolfgang Thiem

**Erscheinungsjahr:** 1999

**Druck:** Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam

**Vertrieb:** Universitätsbibliothek  
Publikationsstelle  
Postfach 60 15 53  
14415 Potsdam  
Fon + 49 (0)331 977 4458/ Fax 4625  
E-mail: baumann@info.ub.uni-potsdam.de

**ISBN 3-9806494-2-3**

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b>	5
<b>Kapitel 1: Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen</b>	10
<b>W. Thiem:</b> Schulbildung in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland	10
<b>I. S. Batrakova; A. P. Trjapicyna:</b> Schulische Bildung: Geburt einer neuen Theorie	34
<b>N. F. Radionova; V. V. Semikin:</b> Reformen der pädagogischen Bildung	41
<b>G. A. Bordovskij; N. F. Radionova:</b> Konzeption der pädagogischen Bildung der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen	47
<b>W. Thiem:</b> Ausblick auf neue Anforderungen an die Qualifikation von Lehrern	55
<b>Kapitel 2: Die Schule von heute - Anforderungen an den Lehrer</b>	61
<b>K. - D. Mende:</b> Neue Anforderungen an den Lehrer	61
<b>E. A. Tumaleva:</b> Der Lehrer in der heutigen Informationsgesellschaft	82
<b>I. S. Batrakova; A. P. Trjapicyna:</b> Pädagogische Diagnostik in der Tätigkeit des Lehrers von heute	92
<b>R. U. Bogdanova:</b> Pädagogisches Schöpferum - wichtigste Forderung an den Lehrer der heutigen Schule	102
<b>Kapitel 3: Kinder heute und ihre Vorstellungen von den Lehrern</b>	114
<b>D. Parson:</b> Was wissen wir über die Kinder der Großstadt?	114
<b>S. Spahn:</b> Schüler über ihre Lehrer	131
<b>É. V. Balakireva:</b> Lehrer der Zukunft in den Augen seiner Schüler	149

<b>Kapitel 4: Das Bild des heutigen Lehrers</b>	158
<b>A. Seidel:</b> Schule und berufliches Selbstverständnis aus der Sicht der Lehrer in den neuen Bundesländern	158
<b>N. V. Sedova:</b> Portrait des Lehrers der heutigen Schule	182
<b>V.V. Tumalev:</b> Die Lehrerschaft in der sich verändernden Gesellschaft	193
<b>Schlusswort</b>	208
<b>Verzeichnis der Autoren</b>	212
<b>Quellen der Aphorismen</b>	214
<b>Liste weiterführender Literatur zu den bearbeiteten Problemen</b>	215

*“Die Schule ist gerade so viel wert, als der Lehrer wert ist.  
Darum ist die Erhöhung der Lehrerbildung  
das erste Stück jeder Schulreform”* (1865),  
Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790 bis 1866)

## Vorwort

In den Ländern der Sowjetunion sowie in anderen Staaten des Warschauer Vertrags ist ebenso wie im Osten Deutschlands Ende der 80er Jahre das Experiment, eine sozialistische bzw. kommunistische Gesellschaft zu gestalten, aus unterschiedlichen Gründen gescheitert. Einer der wesentlichsten Gründe dieses Scheiterns dürfte neben ökonomischen Ursachen die mangelnde Entfaltung der realen Demokratie gewesen sein. Die weitere Entwicklung der Gesellschaft war durch den Übergang zur Marktwirtschaft geprägt und verlief sicher in den einzelnen Ländern auch sehr unterschiedlich.

Der Anschluss der DDR an die Bundesrepublik Deutschland, hatte zur Folge, dass große Teile der politischen, ökonomischen, kulturellen, insbesondere aber auch der gesellschaftswissenschaftlichen Elite durch Personen aus den alten Bundesländern ersetzt wurden.

In Russland hatte die gesellschaftliche Transformation einen eigenen Weg. Jedoch gibt es auch in den einen oder den anderen Land ähnliche Züge, die die sich verbreiternden Veränderungen, die Ziele und Inhalte der ablaufenden Wandlungen charakterisieren. Die Zuwendung der Gesellschaft zu mehr realer Demokratie erforderte zwingend eine **Reform des Bildungssystems**, die auch die globale Entwicklungsprozesse berücksichtigt.

Für die Wissenschaftler beider Länder war es sehr wichtig, dass traditionelle Kooperationsbeziehungen auf dem Gebiet der Pädagogik zwischen der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. HERZEN St. Petersburg (Psychologisch-Pädagogische Fakultät) und der Universität Potsdam (Institut für Pädagogik) Mitte der 90er Jahre wiederbelebt wurden. Ein gemeinsamer Vertrag der beiden Institutionen wurde so erneut mit Leben erfüllt und eine produktive Zusammenarbeit eingeleitet.

Mit dieser Publikation liegt nun ein wesentliches “Produkt” dieser gemeinsamen Überlegungen und Untersuchungen vor. Für uns Pädagogen war es von besonderem Interesse, sich wissenschaftlich vergleichend mit den notwendigen Veränderungen im gesamten Bildungsbereich in den beiden Ländern auseinanderzusetzen, die Bedingungen und Voraussetzungen zu analysieren und Wege der Reformierung aufzuzeigen.

Die vorliegende Veröffentlichung, die auch Arbeiten von Wissenschaftlern der

St. Petersburger Staatlichen Universität der pädagogischen Meisterschaft und der Hochschule der Künste in Berlin einschließt, wendet sich den genannten Transformationsprozessen im Bildungswesen zu.

Dabei ist es unser Anliegen, **den Lehrer als den entscheidenden Faktor** einer Reform des Bildungswesens in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Die Lehrer sind gemeinsam mit den Schülern und unter Mitwirkung der Eltern der wichtigste **“Motor”** einer Reform der Schule. Schul- und bildungspolitische Forderungen werden nur Realität, wenn sie durch die **“Akteure”** selbst in der Schule umgesetzt werden. Deshalb wenden sich die Autoren des Buches der zentralen Frage zu, was von **Lehrerinnen und Lehrern an der Schwelle zu einem neuen Jahrtausend** erwartet wird, welche neuen Anforderungen vor ihnen stehen. Einen besonderen Akzent erhält diese Fragestellung dadurch, dass gegenwärtig vor allem jene Lehrer die Reformen gestalten müssen, die ursprünglich für ein anderes Schulsystem ausgebildet wurden.

Die Autoren verstehen sich als Zeitzeugen umfassender und bedeutsamer gesellschaftlicher Veränderungen. Sie wenden sich mit ihren Überlegungen vorrangig an Lehrerbildner und auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung Tätige, seien es Aspiranten oder Studenten, die die Transformationsprozesse wissenschaftlich begleiten bzw. befördern wollen. Natürlich werden viele Beiträge auch für Lehrer selbst bedeutsam, um den bereits beschrittenen Weg zu reflektieren und weiter zu akzentuieren.

Dieser Sammelband besteht aus **vier Kapiteln**, die sich - ausgehend von einer Auseinandersetzung über Bildung, insbesondere über pädagogische Bildung - der Schule von heute und ihren Anforderungen und Erwartungen gegenüber dem Lehrer wie auch dem Bild des heutigen Lehrers zuwenden.

Kapitel 1 untersucht **Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen**.

W. THIEM geht den Veränderungen im allgemeinbildenden Schulsystem im Osten Deutschlands nach, die sich mit dem Anschluss der DDR an die Bundesrepublik ergaben. Betrachtet werden die auf Grund der Kultushoheit der Bundesländer differenzierten strukturellen Veränderungen in den einzelnen neuen Bundesländern. Am Beispiel des Bundeslandes Brandenburg wird der Aufbau des Bildungssystems von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule betrachtet. Auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen wird der Frage nachgegangen, wie die Bevölkerung der neuen Länder diese neuen Bildungsmöglichkeiten annimmt. Aus den Veränderungen in Ziel und Inhalt der Schulbildung und den Ansprüchen an weiterentwickelten Unterricht werden neue Anforderungen an den Lehrer abgeleitet.

I. S. BATRAKOVA und A. P. TRJAPICZYNA diskutieren, wie sich die Änderungen in der Schule in einer neuen Theorie der schulischen Bildung niederschlagen müssen.

ten. Dazu untersuchen die Autorinnen drei wesentliche Voraussetzungen für die Erarbeitung einer Theorie, die die Veränderungen in der Praxis selbst widerspiegelt. Abschließend werden Anforderungen an eine Weiterentwicklung einer Theorie schulischer Bildung abgeleitet.

N. F. RADIONOVA und V. V. SEMIKIN gehen notwendigen Veränderungen in der pädagogischen Bildung in der gegenwärtigen Epoche politischer und gesellschaftlicher Transformationen nach. Dazu untersuchen sie fünf Aspekte: Reformen der pädagogischen Bildung, Wesenszüge des Lehrers des 21. Jahrhunderts, Prinzipien seiner Ausbildung, Inhalte und Methoden seiner Ausbildung. Es werden Horizonte und Probleme der internationalen Zusammenarbeit in diesem Bereich betrachtet.

G. A. BORDOVSKI und N. F. RADIONOVA legen auf dieser Grundlage ausführlicher die Konzeption der pädagogischen Bildung an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. HERZEN dar, wobei verschiedene Niveaustufen und der Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung und der Ausbildung anderer Spezialisten im Bildungsbereich (Bakkalaureus, Magister der Bildung) untersucht werden. Es werden die Funktionen der unterschiedlichen Ausbildungselemente in einer ganzheitlichen pädagogischen Bildung analysiert.

## Kapitel 2 ist ausgerichtet auf **Die Schule von heute - Anforderungen an den Lehrer.**

K.-D. MENDE betrachtet die grundsätzlichen Veränderungen in den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und leitet daraus Schlussfolgerungen für einen Wandel der Funktion von Schule ab. Der Autor begründet anschaulich, dass die pädagogische Aufgabe von Schule wächst, dass sie nicht einfach als Institution der Tradierung von Inhalten anzusehen ist. Aus dieser gewandelten Aufgabenstellung von Schule werden **einerseits** wesentliche **didaktische** und **andererseits** grundlegende **pädagogische** Anforderungen an den Lehrer abgeleitet.

E. A. TUMALEVA erörtert Aufgaben des Lehrers, wie sie sich aus der Entwicklung der Informationsgesellschaft ergeben. Es werden Wege der Informalisierung (Computerisierung) höherer pädagogischer Bildung am Beispiel der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. HERZEN und der mit ihr vernetzten Bildungseinrichtungen untersucht.

I. S. BATRAKOVA und A. P. TRJAPICZYNA rücken die wachsenden Anforderungen an den heutigen Lehrer auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik, wie sie sich aus dem Wandel der Kindheit und einer stärkeren Gewichtung der pädagogischen Funktion der Schule zwingend ergeben, in das Zentrum ihrer Betrachtungen.

R. U. BOGDANOVA befasst sich mit notwendigen schöpferischen und inno-

vativen Kompetenzen des Lehrers. An konkreten Beispielen zeigt sie den Beitrag von Lehrern zu Forschungs- und Entwicklungsprojekten in der Region und in St. Petersburg, die zugleich die Weiterentwicklung der inneren Schulreform und der Weiterbildung der Lehrer sichern.

### Kapitel 3 betrachtet **Kinder heute und ihre Vorstellungen von den Lehrern.**

D. PARSON wendet sich Problemen der Kindheit zu, die in Verbindung mit den sich ändernden Sozialisationsbedingungen in der Großstadt stehen. Sie analysiert die Großstadt als spezielle Lebenswelt und Erfahrungsraum für Kinder. Dabei geht sie der Frage nach, wie Kinder sich ihre räumlich-gegenständliche Umwelt aneignen, welche Aktionsräume die Großstadt Kindern bietet und welche Möglichkeiten sich daraus für soziale Kontakte ergeben.

S. SPAHN untersucht die Erfahrungen von Schülern mit ihren Lehrern und ihre Erwartungen an sie beim Wechsel von einer speziell pädagogisch profilierten Schule zur Regelschule. Betrachtet wird der Übergang von einer sechsjährigen Grundschule nach dem Konzept der Jenaplanschule von PETER PETERSEN zu regionalen Schulen der Sekundarstufe I. Im besonderen Maße kommt auch hier die Erwartung der Schüler nach mehr pädagogischer, "humaner" Kompetenz der Lehrer zum Ausdruck.

E. V. BALAKIREVA untersucht ebenfalls die Vorstellungen von Schülern und Lehrerstudenten des ersten Studienjahres über den heutigen Lehrer. Sie analysierte die Ergebnisse eines Aufsatzwettbewerbs an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. HERZEN und kennzeichnet die Erwartungen an den Lehrer der Zukunft, woraus sie Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung ableitet.

### Kapitel 4 untersucht **Das Bild des heutigen Lehrers.**

A. SEIDEL analysiert konkrete Untersuchungen zur inneren Schulentwicklung in den neuen Bundesländern Deutschlands und betrachtet das im Wandel befindliche berufliche Selbstverständnis der Lehrer. Dabei versucht er, die Prozesse des schulischen Wandels und veränderten Lehrerverhaltens zu periodisieren und in den einzelnen Phasen zu kennzeichnen.

N. V. SEDOVA kennzeichnet das Bild des Lehrers der Schule von heute aus der Sicht des Lehrers selbst. Sie analysiert Befragungen von Lehrerkollegien nach der Gewichtung unterschiedlicher pädagogischer Aufgaben der Schule. Ausgehend von diesen Erhebungen bei Lehrern zu für sie bedeutsamen Werten sowie mittels Expertenbefragungen zeichnet sie ein Portrait des Lehrers von heute.

V. V. TUMALEV wendet sich aus stärker soziologischer Sicht der Lehrerschaft in der sich verändernden Gesellschaft zu. Ausgehend von der Theorie der sozialen Schichtung (Stratifikation) untersucht er Merkmale, die die Lehrerschaft als eigenständige professionelle Schicht der Gesellschaft kennzeichnet. Dabei wen-

det er sich differenziert solchen Fragen zu, wie ‘Prestige des Lehrerberufs’, ‘Bildung des Lehrers’, ‘berufliches Einkommen’, ‘Herrschaft bzw. Macht der Profession’ und ‘Religiosität der Lehrerschaft’.

Die Autoren hoffen mit ihren Darstellungen die kritische Reflexion der Transformationen in Bildung und Schule anzuregen, das pädagogische Denken zu fördern. Sie möchten sich zugleich mit ihren Überlegungen und Untersuchungsergebnissen einer kritischen Sichtung der Leser stellen und erwarten auch Meinungsäußerungen und konstruktive Hinweise.

Die vorliegende Publikation wird in St. Petersburg in russischer sowie in Potsdam in deutscher Sprache herausgegeben. Die den einzelnen Kapiteln vorangestellten Aphorismen wurden von Autoren der jeweiligen Muttersprache ausgewählt.

**Inessa Sergeevna Batrakova;**

**Nina Fedorovna Radionova;**

**Andreas Seidel;**

**Wolfgang Thiem**

Petersburg/ Potsdam Juli 1999

### **Vorbemerkungen zur deutschsprachigen Ausgabe:**

Die Übersetzungen der Artikel der russischsprachigen Autoren erfolgten in Arbeitsübersetzungen von ASTRID SEIDEL und WOLFGANG THIEM. Die beiden Herausgeber haben die Artikel redaktionell überarbeitet. Dabei stand nicht die wörtliche Übersetzung im Vordergrund, sondern durch sinngemäße Übertragung sollte eine möglichst hohe Verständlichkeit für die deutschen Leser erreicht werden.

Die Namen wurden durchgehend in der wissenschaftlichen Transliteration wiedergegeben, daraus erklären sich bei einigen Namen Unterschiede in der Schreibweise zu in anderen Publikationen genutzten Transkriptionen.

Die männlichen Bezeichnungen “Lehrer” und “Schüler” stehen in der Regel für beide Geschlechter, stellen also keineswegs eine Diskriminierung der Mehrheit von Lehrerinnen und Schülerinnen dar. Nur in einzelnen Beiträgen wurden beide Formen genutzt.

**Andreas Seidel;**

**Wolfgang Thiem**

Potsdam, Juli 1999

## **Kapitel 1: Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen**

*“Wir wollen Menschen bilden, die da wissen,  
was sie wollen und warum sie es wollen,  
die einen Charakter haben,  
der ohne Selbständigkeit gar nicht denkbar ist”* (1863),  
KARL FRIEDRICH WILHELM WANDER (1803 bis 1879).

Wolfgang Thiem

### **Schulbildung in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland**

#### **Strukturelle Änderungen des Schulsystems in den neuen Bundesländern**

In Deutschland wurde 1946 von den Verwaltungen für Volksbildung in der damaligen Sowjetischen Besatzungszone das "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" erlassen, nach dem ein 12-jähriges Einheitsschulsystem (8 Jahre Grundschule mit Kern- und Kursunterricht in den 7. und 8. Klassen, vierjährige allgemeinbildende und 2+2 jährige berufsbildende Abiturstufe) errichtet wurde. Eine Strukturänderung, die vor dem Hintergrund tiefgreifender ökonomischer Änderungen ablief, mit einem Bildungsaufschwung verbunden war und zu umfassenden inhaltlichen und personellen Veränderungen des gesamten Bildungssystems führte.

Im Westen dagegen setzte nach anfänglichen Demokratisierungstendenzen eine rasche Restaurierungsperiode ein, so dass nach vier Grundschuljahren das gegliederte Schulsystem der Ständeschule des vorigen Jahrhunderts fortgeführt wurde. Lediglich im noch ungeteilten Berlin wurde 1947/48 eine Einheitsschulreform beschlossen, die aber mit der Teilung Berlins in unterschiedliche Entwicklungsläufe in Ost und West mündete.

Die hoffnungsvolle Entwicklung im Osten Deutschlands verlief im weiteren durchaus wechselvoll. 1959 wurde die zehnjährige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) als Pflichtschule gesetzlich eingeführt und schrittweise bis in die erste Hälfte der 60er Jahre verwirklicht. Die vierjährige Erweiterte Oberschule (EOS) nach Klasse 8 blieb dazu parallel erhalten. Unterschiedliche Wege der Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung wurden in den 60er

Jahren erprobt.

Nach dem "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" von 1965 wurde eine weitere "Vereinheitlichung" beschlossen, indem alle Schüler die POS bis zum Abschluss der Klasse 10 ohne nennenswerte innere Differenzierung besuchen sollten, erst danach in einer zweijährigen Abiturstufe die Hochschulzulassung erreicht werden sollte. Aber erst 1982 wurden trotz starker Kritik seitens der Lehrer und Eltern die bis dahin noch existierenden Vorbereitungsklassen nach Klasse 8 abgeschafft. Die Möglichkeiten, in berufsbildenden Schulen zur allgemeinen Hochschulreife zu kommen, waren stark eingeschränkt, der allgemeinbildende Bildungsgang war mit der Erweiterten Oberschule identisch, der betriebliche Teil dagegen stark reduziert.

Die strukturelle Entwicklung war mit Lehrplanveränderungen verbunden, die durch immer perfektere Stoffvorgaben die "Vereinheitlichung" mehr und mehr verstärkten, so dass die Schule somit zu einer Schule der "Gleichförmigkeit" erstarrte, bei der individuelle Vielfalt eher zur Störgröße verkam, durch die Lehrpläne einer "Verkopfung" des Unterrichts, der Überbetonung frontalen Unterrichtens Vorschub geleistet wurde. So wurde die EOS 1969/70 in den Klassen 11 und 12 durch neue Lehrpläne vereinheitlicht. 28 Stunden obligatorischem Unterricht standen 3 fakultative Stunden und 4 Stunden variabler gestalteter und oft mit hoher Selbständigkeit der Schüler verbundener wissenschaftlich-praktischer Arbeit gegenüber.

Untersuchungen auf theoretisch-experimenteller Ebene, wie Untersuchungen an der Humboldt - Universität zu Berlin zur verstärkten Differenzierung des Klassenunterrichts, beispielsweise durch langfristige Lernvorhaben (der Projektbegriff war verpönt), wurden seitens der politischen Führung mit Argwohn betrachtet.

So war die Schulentwicklung auf dem Gebiet der DDR einerseits durch Tendenzen einer zunehmenden sozialen Gleichheit in den Entwicklungs- und Bildungsbedingungen, durch differenzierte Fördermaßnahmen und ein Klima des Ringens um den Lernfortschritt aller Schüler, durch eine polytechnische Orientierung auf die Arbeitswelt, eine reiche Auswahl ganztägiger Bildungs- und Freizeitangebote u.a. geprägt. Immerhin hatten 1993 in den neuen Bundesländern über 50% der Bevölkerung älter als 15 Jahre den Abschluss der POS oder höhere Abschlüsse, was über den Vergleichswerten in den alten Ländern liegt (vgl. R. HAUSER u.a. 1997, 183). Allerdings war der Zugang zur EOS eng begrenzt, das Maximum lag 1971 bei 11%, wobei gesellschaftspolitisches Engagement und soziale Herkunft für die Zulassung der Schüler mitbestimmend waren. Andererseits wurde die Einheitsschulidee durch die fehlende innere Flexibilität und Differenzierung, durch ideologische Indoktrination in Verruf gebracht.

Die gesellschaftlichen Veränderungen zwischen Wende - äußerlich durch die Absetzung des Generalsekretärs Erich Honecker gekennzeichnet - und Anschluss

an die Bundesrepublik am 3.10. 1992 waren durch eine Vielzahl von Initiativen auf vielen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens verbunden, um das deutliche Defizit an Demokratisierung - letztlich eine der entscheidenden Ursache für das Scheitern des "sozialistischen Experiments" - aufzuheben und Neuansätze zu finden. So erarbeiteten Wissenschaftlergremien, "Runde Tische" sowie eine Vielzahl von Initiativen vor "Ort" in Lehrerkollegien auch Konzepte für eine Reform des Bildungswesens auf der Grundlage der "Gesamtschulidee" im vollen Sinne ihres reformpädagogischen Ideengehalts, beispielsweise beim "Bund der unterschiedlichen Schulreformer". Weitgehender Konsens bestand über einen 8-jährigen gemeinsamen Bildungsgang, einen ersten Weg zur direkten Hochschulvorbereitung ab Klasse 9 bei Beibehaltung des zumindest 10jährigen Schulbesuchs für alle.

Vielseitige Ratschläge von pädagogischen Wissenschaftlern und Lehrern der alten Bundesländer orientierten auf eine Umgestaltung der Einheitsschule am Vorbild skandinavischer Länder und eine Vermeidung der westdeutschen Fehlentwicklungen.

Der Einigungsvertrag bestimmte die Grundlagen und Rahmendaten für die neuen Schulgesetze: Übernahme des Hamburger Abkommens zur Grundschule sowie der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Sekundarstufe I und zum Gymnasium. Die Kulturhoheit der Bundesländer erlaubt somit auf der Grundlage allgemeiner Vereinbarungen eine länderspezifische Gestaltung, wie die folgenden Darstellungen zeigen. Insgesamt erfolgte aber nach dem Anschluss der DDR an die Bundesrepublik eine modifizierte "Überstülpung" des selektiv vertikal gegliederten Systems - eine Folge von stärker konservativ orientierten Landesparlamenten und einer Durchsetzung der Administration durch "Berater" aus alten Bundesländern. Ihre "Handschrift" zeigt sich in den erfolgten Modifikationen des gegliederten Systems. Die Tabelle 01 gibt einen Überblick über die Neugliederung des allgemeinbildenden Schulsystems in den neuen Bundesländern. Dabei sei darauf verwiesen, dass im östlichen Teil Berlins das Schulgesetz Westberlins und damit die Schulformen per Dekret unmittelbar gültig wurden. Zwei der Bundesländer übernahmen somit in Modifikationen die Mehrgliedrigkeit des westlichen Systems:

- **Brandenburg** entschied sich für die 6-jährige gemeinsame Grundschule, verzichtete auf die Hauptschule; es wurde auf eine hohe Anzahl von Gesamtschulen gesetzt, wobei nur wenige von Klasse 1 bis 13 ausgebaut sind, nur ca. 15% überhaupt eine gymnasiale Oberstufe haben; viele Gesamtschulen sind nach ihrer Funktion und Population in der Realität eine nach oben offene Hauptschule;
- **Mecklenburg-Vorpommern** entschied sich für die Dreigliedrigkeit, ergänzt durch integrierte Klassen für Real- und Hauptschüler sowie wenige Gesamtschulen;

	Brandenburg	Mecklenburg-Vorpommern	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Thüringen
Dauer der Grundschule	6 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	4 Jahre
Dauer der Schulpflicht	10 Jahre	9 Jahre	9 Jahre	9 Jahre	9 Jahre
Dauer der Schulzeit bis zum Abitur	13 Jahre	12 Jahre (ab 2000: 13, Fachgymnasium 13)	12 Jahre (berufl. Gymnasium 13)	12 Jahre (Fachgymnasium 13)	12 Jahre (Fachgymnasium 13)
Oberstufenklassen	11,12,13	11,12	11,12	10,11,12	10,11,12
Übergang nach Grundschule	Elternwunsch/ Beratung mit Empfehlung	freie Wahl auf Grundlage eines Gutachtens - ohne Einfluss bei Zuweisung zu Haupt-/Realschule	Übergangsempfehlung / bei anderslautendem Wunsch: 2-tägige Aufnahmeprüfung für Gymnasium	Orientierungsstufe 5/6 - freie Schulwahl auf Grundlage eines Gutachtens der Schule	Übergangsempfehlung/ bei anderslautendem Wunsch: 2-tägige Aufnahmeprüfung für Gymnasium
Anzahl der Schulen in den jeweiligen Schularten (ohne Grundschule) (Stand 1993 - nach Statist. Bundesamt 1994)	Realschule (79) Gymnasium (99) Integrierte Gesamtschule (290) Waldorfschule (5)	Hauptschule (307) integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler (129) Realschule (380) Gymnasium (96) Integrierte Gesamtschule (15) Waldorfschule (2)	Mittelschule (662) Gymnasium (185) Waldorfschule (3)	Hauptschule (346) Sekundarschule (141) Realschule (468) Gymnasium (185) Waldorfschule (2)	Hauptschule (1) Regelschule (403) Gymnasium (113) Integrierte Gesamtschule (4) Waldorfschule (2)

Tabelle 01: Neugliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in den neuen Bundesländern. Nach: R. HAUSER u.a. 1996, S.187. (Übersicht wurde vereinfacht).

Drei Bundesländer führten einen "neuen" Schultyp ein, der in unterschiedlicher Weise in Konkurrenz zu klassischen Schulformen gestellt ist, wobei allerdings die Dreigliedrigkeit "verschleiert" bestehen bleibt:

- **Sachsen-Anhalt** ergänzte die klassischen Schultypen durch die **Sekundarschule**; wobei der jeweilige Anteil am Schulnetz recht unterschiedlich ist, wie die Tabelle zeigt;
- **Thüringen** setzte die **Regelschule** mit parallelen Bildungszweigen für Haupt- und Realschüler neben das Gymnasium, ergänzt durch einzelne Gesamtschulen und eine Hauptschule;
- **Sachsen** gründete ab 1992/93 die **Mittelschule** (parallele Zweige von Haupt- und Realschule) und setzte sie dem Gymnasium gegenüber, verzichtete völlig auf die Möglichkeit von Gesamtschulen. Die Mittelschule soll auch eine berufsvorbereitende Bildung vermitteln.

In den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt erfolgt die Wahl der weiterführenden Schulform durch die Eltern auf der Grundlage eines Gutachtens der Schule. In Sachsen und Thüringen werden bei anderslautendem Elternwunsch bis zu zweitägige Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium durchgeführt. Die Orientierungsstufen in den Ländern mit vierjähriger Grundschule sind alle an weiterführenden Schulformen eingerichtet, wobei bei den in Sachsen-Anhalt 1997 eingerichteten Orientierungsstufen die Grundschulklassen geschlossen in die Klasse 5 übernommen werden sollen. In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen haben die Eltern keinen institutionellen Einfluss auf die Zuweisung zu Haupt- bzw. Realschulzweig. In Thüringen ist in Klasse 7 und 8 halbjährlich eine Umstufung möglich, wobei nur der Höherstufung von den Eltern zugestimmt werden muss. Durchaus also eine sehr unterschiedliche Wahrung der Chancengleichheit in den einzelnen Bundesländern.

In unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Maße wurde in den neuen Ländern eine Überprüfung, Reduktion und Umverteilung der Lehrerschaft vorgenommen. So wurden beispielsweise in Sachsen in einer ersten Entlassungswelle 10 000 Lehrer, insbesondere wegen ihnen abgesprochener persönlicher Integrität entlassen. Mit den anderen wurden Teilzeitregelungen vereinbart. Bis 1995 wurden nochmals 5000 aus politischen Gründen gekündigt, 2000 nahmen eine Abfindung an (vgl. W. MELZER; D. STENKE in: H.-G.ROLFF u.a. 1996, S. 318). In allen Bundesländern mussten sich dabei Lehrer für Schulformen bewerben, für die sie nicht ausgebildet waren.

In allen neuen Bundesländern ist nach der Wende ein drastischer Geburtenrückgang festzustellen. So wurden im Land Brandenburg 1989 noch 32.997 Geburten verzeichnet, die Zahl ging 1991 auf 17.215 (= 52%) und 1992 sogar auf 13.235 (= 40% gegenüber 1989) zurück (KINDER- UND JUGENDBERICHT 1994). Da durch diese demographische Entwicklung die Schülerzahlen drastisch sinken, aber auch

durchaus dem pädagogischen Anliegen widersprechende Einsparungen vorgenommen wurden (erhöhte Pflichtstundenzahl der Lehrer, höhere Klassenfrequenzen u.a.), hing und hängt über den Lehrern das "Damoklesschwert" der Arbeitslosigkeit, so dass viele versuchen, durch Weiterbildung neue Fächer in Angriff zu nehmen, den Status ihrer Qualifikation zu erhöhen bzw. sich mit Teilzeitregelungen abzufinden.

In den weiteren Jahren wird es weiterhin zu einem Rückgang der Schülerzahlen kommen, der sich auch auf den Bestand des Schulnetzes auswirken wird, wobei sich Ungleichheiten in der Versorgung zwischen städtischen und dörflichen Gebieten weiter vergrößern werden.

Für die weitere Zukunft zeichnet sich wieder etwas Hoffnung ab. Im Statistischen Jahresbericht des Landes Brandenburg für das Jahr 1997 konnte festgestellt werden, dass in diesem Jahr 16.400 Babys das Licht der Welt erblickten, immerhin wieder 50% der Geburten des Jahres 1989 (vgl. B. BAUMANN 1998).

### **Aufbau des Systems schulischer Bildung am Beispiel des Bundeslandes Brandenburg**

Die Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern weisen auf der Grundlage von Vereinbarungen der KMK doch auch wesentliche Unterschiede auf, wie schon die obige Darstellung der Schulformen ausweist. Mit Strukturübersichten soll am Beispiel eines Bundeslandes die innere Differenziertheit des Bildungssystems von der Kindertagesstätte bis zur Universität zumindest im Überblick charakterisiert werden (vgl. Abbildungen 1 bis 4).

Ein kurzer statistischer Einschub soll die **Größenordnung des Schulsystems** in Brandenburg zeigen: Im Schuljahr 1997/ 98 wurden 472.885 Schüler an 1.203 selbständigen Schulen unterrichtet, davon 397.983 Schüler in 1.160 allgemeinbildenden, 74.902 in 43 berufsbildenden Schulen. Damit ist übrigens die Schülerzahl um 9.950 Schüler (= 4,6%) vorrangig durch fehlende Einschulungen gegenüber dem Schuljahr 1996/97 zurückgegangen.

1997/98 waren an den allgemeinbildenden Schulen 26.160 hauptberufliche Lehrer beschäftigt, davon 8.985 an Grundschulen, 8.257 an Gesamtschulen, 1.382 an Realschulen und 4.488 an Gymnasien (vgl. Statistischer Jahresbericht 1997).

Interessant ist die geschlechtliche Zusammensetzung der Lehrerschaft, für die aber nur Zahlen für das Schuljahr 1993/ 94 verfügbar sind: 76,6% der hauptberuflichen Lehrer waren Frauen (Extremwerte: Grundschulen 88,7% und berufsbildende Schulen 50,3% - vgl. Pressemitteilung des MBS 076/ 1994).

Die vorschulische Erziehung findet in **Kindertagesstätten** als "sozialpädagogisch

familienergänzenden Einrichtungen der Jugendhilfe" statt, wobei 1993 im Krippenteil ein Versorgungsgrad von 67%, im Kindergartenanteil von 87% der Kinder dieser Altersgruppe bestand.

Die Abbildung 1 zeigt das **System der Allgemeinbildung** bis zur Klasse 10. Die sechsjährige **Grundschule** bildet die Primarstufe, wobei 1993/94 112 Gesamtschulen einen Grundschulteil einschlossen. Auch im Schuljahr 1997/ 98 wurden 24.307 Grundschüler (= 12,3% der Gesamtzahl) an Gesamtschulen unterrichtet (vgl. Statistischer Jahresbericht 1997).

Ein Drittel der Grundschulen ist nur ein- bzw. zweizügig, was gerade bei der künftig geringen Zahl der Schulanfänger zur Frage führt, welche Grundschulen in Zukunft erhalten werden können, wobei eine Form der "kleinen Grundschule" mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in der Erprobung ist. Gegenwärtig liegen

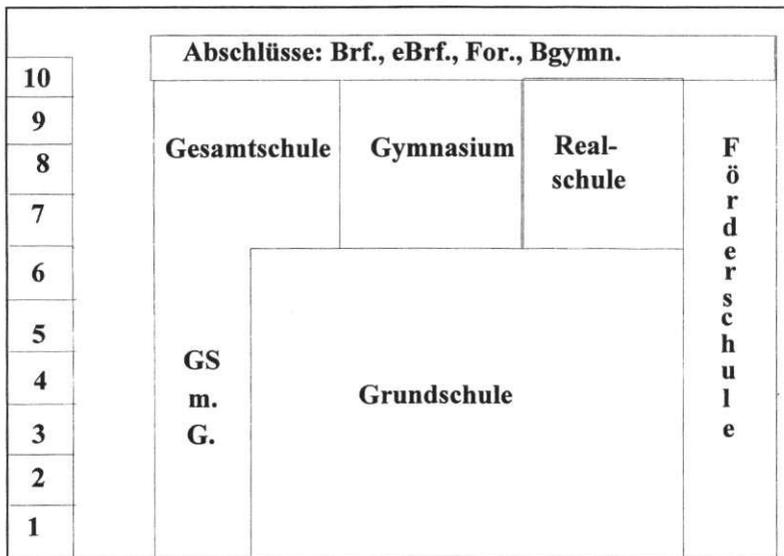


Abbildung 1: Allgemeinbildende Schulen der Primar- und Sekundarstufe I

**Legende:** Brf. Berufsbildungsreife (Abschluss der Klasse 9 nach 10 Schuljahren)  
 eBrf. erweiterte Berufsbildungsreife  
 For. Fachoberschulreife  
 Bgymn. Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe.

Entscheidungen der Schulentwicklungsplanung insgesamt an, bei denen 130 Schulstandorte in Frage gestellt werden. Weitere wohnortnahe Grundschulen werden nur durch die Übernahme des Modells der Mehrstufenklassen zu "retten" sein.

An die gemeinsame Grundschule schließen sich **Gesamtschule, Realschule und Gymnasium** als **Schulformen der Sekundarstufe I** an, wobei in aller. Schulformen die Abschlüsse Berufsbildungsreife (Abschluss der Klasse 9 nach 10 Schuljahren - gewissermaßen der Hauptschulabschluss), die erweiterte Berufsbildungsreife, die Fachoberschulreife und die Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe erreicht werden können.

Betrachtet man die Elternwünsche nach weiterführendem Schulbesuch in der Sekundarstufe I, so fielen 1994/ 95 33,47% der Erstwünsche auf das Gymnasium, 50,38% auf Gesamtschulen und 15,79% auf Realschulen (vgl. Pressemitteilung des MBS, 076/ 1994).

Im realen Anteil der Schüler in unterschiedlichen Schulformen zeigt sich das so: Im Schuljahr 1997/ 98 waren 143.676 Schüler in der Sekundarstufe I, davon **55 %** in der Gesamtschule, **16%** in der Realschule, **29%** im Gymnasium (vgl. Statistischer Jahresbericht 1997).

Obwohl sich das Land einer verstärkten Integration von Behinderten in Regelschulen verpflichtet fühlt, gibt es ein ausgebautes System von **Förderschulen** für unterschiedliche Behinderungen (im Schuljahr 1997/98 waren es 128, davon 11 in freier Trägerschaft).

Im Schuljahr 1992/93 wurden 944 behinderte Kinder an 200 Schulstandorten integrativ unterrichtet, an den Förderschulen waren es dagegen 17.312 Schüler. Da begünstigende Bedingungen für eine Integration von der Schulverwaltung kaum bewusst geschaffen werden können, hängt eine gemeinsame Erziehung im Grunde vom Engagement einzelner Eltern und Lehrer ab.

Die Abbildung 2 (vgl. W. THIEM 1996, S. 153) zeigt die Vielzahl von Wegen der **Berufsbildung**, für die das duale System charakteristisch ist, das heißt eine parallele Ausbildung in Schule und im Betrieb. Dabei ist aber festzustellen, dass immer weniger (vor allem größere) Betriebe ihrer Verpflichtung zur Berufsausbildung nachkommen. Viele Jugendliche müssen am Oberstufenzentrum rein schulische Berufsausbildungen (z. B. Assistenzberufe) bzw. Berufsgrundbildung (für alle Schüler Pflicht, die ab Klasse 10 keine andere Bildungsmöglichkeit erhielten) wahrnehmen. Dabei besteht zugleich eine Möglichkeit, Abschlüsse der Sekundarstufe I nachzuholen).



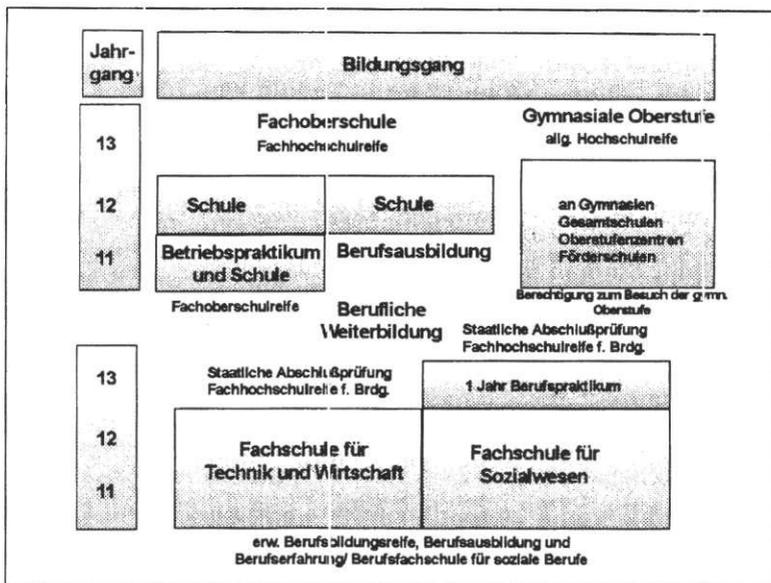
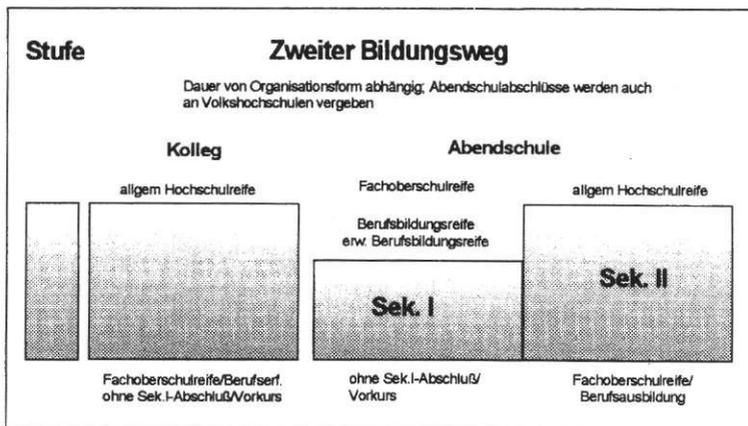


Abb. 3: Fachoberschule, gymnasiale Oberstufe und berufliche Weiterbildungen

Die Abbildung 4 (nächste Seite - vgl. W. THIEM 1996, S. 154) gibt unterschiedliche Wege wieder, Abschlüsse von Sekundarstufe I und II nachzuholen. Das Kolleg und die Abendschule bieten Bildungsgänge für Werkstätige an, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, eine spezielle Form ist dabei das Fernsehkolleg beim Ostdeutschen Rundfunk Eirandenburg (ORB).

Auf das System der allgemein- und berufbildenden Schulen aufbauend, wurde in Brandenburg ein **System von Hochschulen** geschaffen, wobei allerdings noch bevor ihr vorgesehener Ausbau abgeschlossen ist, starke Sparmaßnahmen und ein enormer Abbau von Stellen und finanziellen Ausstattungen ihre volle Entwicklung gefährden.

Die **Universität Potsdam** mit fünf Fakultäten (Juristische, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche, Mathematisch-Naturwissenschaftliche sowie zwei Philosophische Fakultäten) ist die einzige lehrerbildende Einrichtung des Landes. Die **Europa-Universität Viadrina Frankfurt/ Oder** (Rechts-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften) erhält ihr spezifisches Gepräge durch das Collegium Polonicum in Slubice und den Anspruch, in allen Bereichen den Gedanken der



**Abb. 4:** Grundschemata des zweiten Bildungsweges

europäischen Integration zu fördern.

Die **Brandenburgische Technische Universität Cottbus** enthält Fakultäten für Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik; Architektur und Bauingenieurwesen; Maschinenbau, Elektrotechnik und Wirtschaftsingenieurwesen; Umweltwissenschaft und Verfahrenstechnik. Die **Hochschule für Film und Fernsehen "Konrad Wolf"** in Potsdam-Babelsberg hat den Charakter einer Kunsthochschule.

An sechs Standorten wurden fünf **Fachhochschulen** gegründet, die auf der Grundlage allgemeiner bzw. fachgebundener Hochschulreife oder Fachhochschulreife in der Regel in 8 Semestern zu einem Diplom (FH) in technischen, wirtschaftswissenschaftlichen, forstwirtschaftlichen, sozialwissenschaftlichen Bereichen, aber auch in Architektur, Design und anderen Gebieten führen.

Fachhochschulen in Trägerschaft der Ministerien für Inneres und Finanzen ermöglichen die Ausbildung von Beamten für den gehobenen Verwaltungs- und Finanzdienst. Eine Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogik der evangelischen Kirche ermöglicht, das Diplom (FH) als Gemeindepädagoge abzulegen.

### **Beziehung der Bevölkerung zum reformierten Schulsystem**

Veränderungen im Bildungssystem betreffen weite Kreise der Bevölkerung, denn

mit unterschiedlichen Schulabschlüssen sind zwingend unterschiedliche Chancen für die berufliche Zukunft verbunden, wobei schon gekennzeichnete fehlende Ausbildungsplätze, hohe Jugendarbeitslosigkeit und Einsparungen an Hochschulen die Chancen der Jugendlichen gerade in den neuen Bundesländern im starken Maße vermindern.

Die Tabelle 02 zeigt deutlich, dass die Neugliederung der Schule in zunehmendem Maße von einem überwiegenden Teil der Bevölkerung im Osten **nicht akzeptiert** wird. Dabei ist auffällig, dass die Anzahl derjenigen, die das System unverändert gelassen hätten, von 1991 mit 5% zu 1995 sogar auf 25% gestiegen ist. Eine Differenzierung der Befragten nach eigenem Bildungsabschluss verdeutlicht, dass Befragte mit hohem Bildungsabschluss (EOS) in besondere Maße für ein Belassen der Strukturen und Änderung der Inhalte (Aussage C) stimmen: 59/69/72%. Zahlen, die zweifellos **nicht** mit einer zunehmenden DDR-Nostalgie zu erklären sind, sondern insbesondere ein Urteil über die augenblickliche Situation der Schule abgeben. Interessant ist dabei auch der Tatbestand, dass es bei den Aussagen keine signifikanten Unterschiede gibt zwischen einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung insgesamt, der Stichprobe von Eltern mit Kindern in der Schule und einer Stichprobe von Befragten, die aktuell keine Kinder in der Schule haben.

<b>Beurteilung der Neugliederung des Bildungswesen in den neuen Bundesländern</b>			
<i>Das Schulwesen in der ehemaligen DDR ist umstrukturiert worden.</i>			
Welcher der Aussagen (A, B oder C) stimmen Sie am ehesten zu?	1991	1993	1995
	jeweils in %		
A. Das Bildungs- und Schulwesen in der ehemaligen DDR hat sich insgesamt bewährt. Man hätte überhaupt nichts ändern sollen.	5	20	25
	5	18	21
	5	21	26
B. Eine Neugestaltung des Schulwesens kann nur gelingen, wenn sowohl Inhalte als auch die äußere Schulstruktur geändert werden, also ein neues Schulsystem eingeführt wird.	38	19	21
	40	13	21
	37	19	21
C. Die Abkehr von der partei-ideologisch beeinflussten Pädagogik halte ich für richtig. Die äußere Schulstruktur (wohnortnahe POS für alle Kinder, EOS oder Lehre, Berufsausbildung mit Abitur) hätte man ruhig beibehalten können.	57	61	55
	55	64	58
	58	60	53
jeweils erste Zahlenreihe: repräsentat. Stichprobe der Bevölkerung (n= 900; zweite: Eltern mit Schülern in der gegenwärtigen Schule (561); dritte: Befragte ohne Kinder in der jetzigen Schule (709)			

Tabelle 02: Beurteilung der Umstrukturierung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern (nach H.-G. ROLFF u.a. 1996, 51)

Bemerkenswert sind auch **zustimmende Aussagen** zu inhaltlichen Elementen der DDR-Schule aus der Repräsentativstichprobe (n = 1034):

**Bewährt** hätten sich [in % der Befragten]:

	1991	1993	1995
■ polytechnischer Unterricht	57	67	70
■ staatlich gelenkte Berufsausbildung	31	49	53
■ gemeinsamer Schulbesuch bis Klasse 10	57	64	73
■ flächendeckendes Angebot an (Schul-) Hortplätzen	86	84	85
■ Prinzip der wohnortnahen Schulversorgung	87	81	84

Dabei sind auch bei der Stichprobe von befragten Eltern von Kindern, die jetzt die Schule besuchen, keine statistisch abweichenden Ergebnisse ermittelt worden (vgl. K.-G. ROLFF u.a. 1996, 53).

Damit in Übereinstimmung stehen **Beurteilungen unterschiedlicher Schulformen** nach der schulischen Zensurenkala 1 bis 6 in Ost und West im Jahr 1995, aus der wir nur die Bewertungen [1 und 2] sowie [4 bis 6] darstellen (vgl. Tabelle 03).

Hierbei ist es bemerkenswert, dass sich mit Ausnahme des Gymnasiums die Werte zwischen West und Ost, insbesondere auch in der hier nicht abgebildeten Tendenz

	Ost		West	
	[1 und 2]	[4 bis 6]	[1 und 2]	[4 bis 6]
<b>Grundschule:</b>	60%	12%	59%	9%
<b>Hauptschule:</b>	36%	33%	33%	36%
<b>Realschule:</b>	55%	15%	53%	11%
<b>Gymnasium:</b>	<b>70%</b>	11%	<b>58%</b>	14%
<b>Gesamtschule:</b>	44%	23%	39%	27%
<b>diff. Mittelschule:</b>	53%	16%		
<b>Polytechnische Oberschule (POS):</b>	72%	11%		
<b>Erweiterte Oberschule (EOS):</b>	75%	10%		

Tabelle 03: Zustimmung und Ablehnung zu einzelnen Schulformen in Ost und West (vgl. ebenda, S. 16).

von 1991 bis 1995 annähern, während das Gymnasium im Osten deutlich höher bewertet wird. Die Ergebnisse der Bewertung der POS und EOS bestätigen oben dargestellte Einschätzungen.

Die spezifische Sicht auf das Gymnasium wird durch Ergebnisse von 1995 bei einer Analyse der Wünsche von Eltern nach Schulabschluss, differenziert nach eigenem Schulabschluss und dem Geschlecht des Kindes sowie einer Analyse der Wünsche nach dem endgültigen Berufsabschluss ebenfalls deutlich (vgl. Tabelle 04).

Betrachtet man die Verteilung der Schüler in der Klasse 8, so liegt der Bundesdurchschnitt seit 1992 bei gut 30% beim Gymnasium als häufigst besuchte Schulform. In den neuen Bundesländern ist die Lage **differenzierter**:

In Thüringen und Sachsen besuchen die Schüler vorrangig integrierte Klassen für Haupt- bzw. Realschüler oder Gymnasien (1994: 37%). In Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern ist die Realschule mit fast 50% die am häufigsten besuchte Schulform; in Mecklenburg-Vorpommern mit klassischem dreigliedrigem Schulsystem liegt der Anteil der Gymnasiasten (stetig zurückgehend) 1994

#### **Gewünschter Schulabschluss der Kinder - differenziert nach eigenem Schulabschluss sowie des Geschlecht des Kindes**

	Hauptschule	Realschule, mittlerer Ab- schluss	Abitur/ Hochschul- reife
Stichprobe: <b>Schülereltern (West)</b> mit Kind in allgemeinbildender Schule (Angaben in %)			
<b>nach Schulabschluss:</b>			
Hauptschulabschluss	10	54	35
mittlere Reife/ Fachoberschulreife	2	47	51
Fachhochschulreife/ Abitur	2	19	79
<b>nach Geschlecht des Kindes:</b>			
männlich	5	42	54
weiblich	5	47	48
Stichprobe: <b>Schülereltern (Ost)</b> mit Kind in allgemeinbildender Schule (Angaben in %)			
<b>nach Schulabschluss:</b>			
POS Klasse 8	21	57	22
POS Klasse 10	9	53	38
EOS	3	23	74
<b>nach Geschlecht des Kindes:</b>			
männlich	10	50	40
weiblich	8	42	50

## Endgültig gewünschter Berufsabschluss

	Berufsschule/ Lehre	Fachschule	Fachhoch- schule	Universität
Stichprobe: Schülereltern (West)				
männlich	40	14	13	33
weiblich	43	14	14	29
Stichprobe: Schülereltern (Ost)				
männlich	50	19	12	19
weiblich	45	19	22	20

Tabelle 04: Wünsche nach Schulabschluss und endgültigem Berufsabschluss (nach H.-G. ROLFF u.a., 1996, 18 ff.)

bei gut 30%. Die Anteile der Hauptschüler schwanken in Mecklenburg-Vorpommern seit 1991 bei 15%, in Sachsen-Anhalt haben sie sich seit 1991 auf über 12% verdoppelt. In Brandenburg konzentrieren sich die Achtklässler in der Gesamtschule (allerdings sinkend), die Realschulanteile liegen mit 16% 1994 deutlich niedriger als in anderen Ländern (vgl. R. HAUSER u.a. 1996, S. 190).

## Schulabgänger nach Abschlüssen in den neuen Bundesländern im Jahre 1994 (Brandenburg 1993) - Angaben in %

	ohne Haupt- schulabschluss	Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	(Fach)Hoch- schulreife
Brandenburg	9,6	21,0	42,5	26,9
Mecklenburg-Vorpommern	11,9	16,9	50,0	21,2
Sachsen	9,9	11,6	57,2	21,4
Sachsen-Anhalt	11,3	10,8	52,2	25,8
Thüringen	13,1	20,8	43,1	23,0
Bundesgebiet (1994)	9,0	27,1	39,8	24,1

Tabelle 05: Schulabgänger nach Kultusministerkonferenz 1995. In: R. HAUSER u.a. 1996, S. 191.

Die Tabelle 05 zeigt eine Analyse der Anzahl der Schulabgänger in den neuen Bundesländern im Vergleich zum Bundesdurchschnitt im Jahre 1994. Auffällig ist, dass der häufigste Abschluss die **erweiterte Berufsbildungsreife** ist (formell der Realschulabschluss, aber in allen Schulformen Brandenburgs erreichbar), teilweise über Bundesdurchschnitt liegt, wobei der Anteil 1992 in Brandenburg

sogar bei 73,8%, in Sachsen bei 74,4% lag. In Thüringen liegt der Durchschnitt deutlich niedriger, dafür verlassen mehr als 20% mit Hauptschul- und 13% sogar ohne Hauptschulabschluss die Schule. Allerdings ist der letztere Wert in allen Bundesländern seit 1992 gestiegen.

Ein Vergleich der **Geschlechter** zeigt, dass 1993 Mädchen in Klasse 8 der Gymnasien überrepräsentiert (60% der Schüler) waren; 40% der Schüler in integrierten Klassen oder integrierten Gesamtschulen, aber nur ein Drittel der Hauptschüler (wo vorhanden) waren 1993 weiblichen Geschlechts (vgl. R. HAUSER u.a. 1996, S. 191 f).

Wie spiegelt sich das Streben **nach hohen Bildungsabschlüssen** in den aktuell erreichten Schulabschlüssen in Brandenburg wider. Im Land Brandenburg verließen im Schuljahr 1996/ 97 37.777 Jugendliche die allgemeinbildenden Schulen, wovon **34.673 = 91,8%** einen schulischen Abschluss erreichten. Auffällig der hohe Jungenanteil an den Abgängern ohne Abschluss, während die Mädchen die Mehrheit bei Abgängern mit der allgemeinen Hochschulreife stellen (vgl. Tabelle 6).

Schulischer Abschluss	Gesamtzahl	davon Jungen (in %)	davon Mädchen (in %)
Allgemeine Hochschulreife	11.360	40,7	<b>59,3</b>
Fachoberschulreife	16.752	47,9	52,1
Berufsbildungsreife	6.561	65,2	34,8
ohne Abschluss	3.104	<b>72,7</b>	27,3

Tabelle 06: Schulische Abgänger in Brandenburg Ende Schuljahr 1996/ 97 (vgl. Statistischer Jahresbericht 1997).

### **Weiterentwicklung der Ziele und Inhalte der Allgemeinbildung am Beispiel Brandenburgs - neue Anforderungen an Lehrer und Schüler**

Die Umgestaltung des Bildungssystems war in allen neuen Bundesländern mit einer großen Anstrengung auf dem Gebiet der Lehrplanarbeit, aber auch der Fort- und Weiterbildung verbunden. Zu diesem Zweck wurden Landesinstitute gegründet, in Brandenburg das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIE). Dieser Prozess lief in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich ab und verdiente eine detailliertere Auswertung.

So müssen beispielsweise W. MELZER und D. STENKE feststellen, dass die Lehr-

planreform in Sachsen "oftmals in einer Übernahme von Lehrplänen insbesondere aus Baden-Württemberg endete und damit keine optimalen Voraussetzungen für handlungsorientierten Unterricht gegeben waren", was aber ein wesentliches Vorhaben bei der Schaffung der Mittelschule im Gegensatz zur POS war (vgl. H.-G. ROLFF u.a. 1996, S.319).

Im Land Brandenburg hat man versucht, stärkere Eigenständigkeit einzubringen und bloße Übernahme fertiger Pläne zu vermeiden. In Lehrplankommissionen mit Lehrern und Wissenschaftlern aus Nordrhein-Westfalen und Lehrern Brandenburgs (insbesondere in der ersten Phase der curricularen Arbeit hat man hiesige Wissenschaftler kaum einbezogen) wurden "Vorläufige Rahmenpläne" als "Übergangshilfen" zu einer inneren Reform des Unterrichts erarbeitet. Aus ihnen leiten sich wesentliche **neue Anforderungen** an die Lehrer ab, die es in der DDR-Schule weitgehend gewohnt waren, detaillierte und stringente Stoffpläne mit vorgedachten Lernwegen, vorgeplanten Denkstrukturen (Problemhaftigkeit des Vorgehens wurde durch die vorgegebene Inhaltsstruktur stark behindert) mehr oder weniger abzuarbeiten. Dabei ist aber festzustellen, dass sich viele Lehrer in unterschiedlichem Maße dem "Zwang" der Pläne und Unterrichtshilfen entzogen haben und kreative Wege gegangen sind. Schulpolitische Schlagworte - wie "Konzentration auf das Wesentliche" - zeigten auch die wachsende politische Einsicht, dass einfaches Abarbeiten im vorgesehenen Zeitrahmen nicht zu akzeptierbaren Ergebnissen führen kann.

Thesenhaft seien **einige Aspekte der Weiterentwicklung von Zielen, Inhalten der Allgemeinbildung** sowie **Orientierungen auf eine geänderte Unterrichtsgestaltung** genannt, aus denen sich unmittelbar **neue Anforderungen an Lehrer und Schüler** ergeben.

**Erstens:** Waren Bildung und Erziehung in der DDR-Schule auf ein ideologisch orientiertes Menschenbild der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung zur Weltanschauung der Arbeiterklasse orientiert, sind die heutigen Bildungs- und Erziehungsziele der allgemeinbildenden Schule **pluralistisch** ausgerichtet.

Dazu kam mit der Wende eine große Verunsicherung der Lehrer, welche Erziehungsaufgaben Schule überhaupt übernehmen darf. Es sind durchaus keine Einzelfälle, wenn Erziehungswissenschaftler der Schule jedes Recht auf Erziehung absprechen, dieses nur der Familie zuordnen. Sicher muss man dann sehr genau den Begriff von Erziehung hinterfragen. Wenn man davon ausgeht, dass Erziehung die gezielte Förderung der Persönlichkeitsentwicklung anderer in deren Interesse ist, dann ist natürlich Schule ohne Erziehung undenkbar.

Das Grundgesetz, die Landesverfassung und das Schulgesetz Brandenburgs

kennzeichnen die **Aufgaben von Bildung und Erziehung**. Als Aufgaben werden insbesondere hervorgehoben: die Erziehung zur Bereitschaft zum sozialen Handeln, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zum friedlichen Zusammenleben der Völker und zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt, zum Einsatz für Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau sowie zur Fähigkeit und Bereitschaft, für sich allein und gemeinsam mit anderen Leistungen zu erbringen, eigene Rechte zu wahren und die anderer gelten zu lassen, das private und berufliche Leben verantwortlich zu gestalten u.a. Dabei ist das Erziehungsrecht der Eltern zu achten und Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Anschauungen und Wertvorstellungen zu wahren (vgl. § 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 12.4.1996).

**Zweitens:** Diese Sicht auf Aufgaben der Erziehung von Unterricht und Schule hat Konsequenzen für die Formulierung von Zielen der einzelnen Schulstufen und Unterrichtsfächer.

Der eigentliche und vorrangig realisierte Konzentrationspunkt in den Zielen der Unterrichtsfächer in der DDR-Schule war bei viel weiter formuliertem Anspruch auf Allseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung doch letztlich das fachliche Wissen und Können. Dagegen sind heute in den Rahmenplänen neben diesen **Sachkompetenzen** (in der Einheit von **Fach- und Methodenkompetenzen**), zunehmend auch **Sozial- und Selbst-** (bzw. personale) **Kompetenzen** (jeweils auch mit hohem methodischen Anteil) ausgewiesen, indem solche **Grundqualifikationen** angezielt werden, wie Kooperationsfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit auch im Hinblick auf den eigenen Lernprozess, Mündigkeit, Konfliktfähigkeit, Verständigungsfähigkeit (vgl. PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG 1992, S. 17).

Den Rahmenplänen liegt somit praktisch ein **erweiterter Lernbegriff** zugrunde, der neben **inhaltlich-fachlichem Lernen** auch **methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives** und **affektives Lernen** einschließt (vgl. z. B. H. KLIPPERT 1996, S. 30 ff).

Daraus ergeben sich aber konkrete Anforderungen an die didaktische und methodische Kompetenz des Lehrers, auch stärker schülerorientierte Unterrichtskonzepte einsetzen zu können.

**Drittens:** Mit der Änderung der Ziele ist eine Veränderung der Stundentafel und des Fachkanons verbunden, woraus sich neue Anforderungen an die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrer ergeben. Ideologisch einseitig orientierte Fächer (insbesondere Staatsbürgerkunde) wurden durch andere pluralistisch

orientierte Fächer ersetzt (Politische Bildung). Polytechnische Bildung wurde auf die Unterrichtsfächer Arbeitslehre und Technik eingegrenzt. In allen Fächern wurde eine mögliche Pluralisierung der Inhalte vorgenommen, wobei bei der jeweiligen Auswahl und Begründung verstärkt Entscheidungen des Lehrers und der Fachkonferenz der Schule gefordert sind. In der Grundschule und der Sekundarstufe wurde auf übergreifende Lernfelder orientiert, in denen die Naturwissenschaften, aber auch Erdkunde, Geschichte und Politische Bildung auch fachübergreifend erteilt werden können, wozu bisher aber in der Regel die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrer unzureichend sind. Allerdings fehlen bisher auch ausreichende weiterführende Konzepte der Lehrerbildung in diesen Fragen.

**Neue Fächer** wurden eingeführt, beispielsweise in der Sekundarstufe I Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde (zur Zeit in der Erprobung für eine Einführung von Elementen in den Klassen 5 und 6 sowie im Sachunterricht der Primarstufe), aber auch Darstellen und Gestalten als Wahlpflichtfach; dagegen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Darstellendes Spiel, Wirtschaftswissenschaft und Recht in der gymnasialen Oberstufe.

**Viertens:** Das neue Bundesland Sachsen hat sich an bisherigen Traditionen einer Lehrplanautorität orientiert und besonderen Wert **auf verbindliche Ziele und Inhalte** gelegt. Statt dessen versuchte Brandenburg also, "... mit Rahmenplänen einen demokratischen Anspruch zu verwirklichen und die Kreativität der Lehrer(innen) durch Verzicht auf detaillierte Vorgaben herauszufordern" (vgl. U. RAUIN u.a. in: H.-G. ROLFF u.a. 1996, S. 383). Die Rahmenpläne konzentrieren sich darauf, die Aufgaben und grundlegenden Ziele eines Faches sowie die Qualifikationen darzustellen, die sich die Schüler aneignen sollen. Die Rahmenpläne sollen ein Nachdenken über eigene Interessen und die der Schüler anregen und wollen ein Feld didaktischer Möglichkeiten aufzeigen sowie eine Orientierungshilfe für konkreten Unterricht bieten. "Der Umgang mit Rahmenplänen ermöglicht (**erfordert** aber auch! - W. T.) einen schöpferischen Arbeitsprozess der Lehrerinnen und Lehrer von der Ideenfindung über die didaktische Gestaltung bis zur kritischen Reflexion des Unterrichts ... Niemand sollte leugnen, dass dieser Anspruch zunächst verunsichern wird, den Arbeitsaufwand erhöhen wird, aber es wird auch eine Chance sein, Schulfrust und Sinnverlust unter Lehrerinnen und Lehren, Schülerinnen und Schüler zu überwinden" (PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG 1993, S. 7 f.).

Den Rahmenplänen liegt folgendes **pädagogisches Grundverständnis** zugrunde:

- sie sollen dem Lehrer **pädagogische Freiräume** schaffen, um: Schüler individuell und differenziert zu fördern, regionale und lokale Eigenheiten

- schulischer Arbeit zu ermöglichen, das Schulleben zu bereichern, das Lernen zur Lebenswirklichkeit in der Einheit von Nähe und Distanz zu öffnen, Schulen die eigene pädagogische Profilbildung zu ermöglichen;
- sie sollen eine **Balance zwischen Lehrsicherheit und Handlungsspielraum** vermitteln; didaktische Orientierungen sollen diesen Balanceprozess unterstützen;
  - sie sollen zu **Fragen der Leistung** Stellung nehmen; ein spezieller Abschnitt der Rahmenpläne ist dieser Frage gewidmet, um die differenzierte Aufgabe der Bewertung im jeweiligen Fach zu kennzeichnen; neben einer weit gefassten Sachnorm (auch beispielsweise Kreativität, Urteilsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit einschließend), spielt die individuelle Lernentwicklung eine wesentliche Rolle;
  - sie sollen die Erarbeitung eines **pädagogischen Grundverständnisses der Schulstufen** unterstützen; erfahrungsbezogenes und handlungsbezogenes Lernen ist in jeder Stufe wichtig; die bisherigen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen sind zu nutzen; je älter desto besser kommen die Schüler mit unstrukturiertem Material und verschiedenen Lernstrategien zurecht.

Dabei ergibt sich auch eine **weitere Anforderung an die schöpferische Planungstätigkeit** des Lehrers, weil die schulstufenbezogenen Rahmenpläne nur in Einzelfällen Hinweise zur einer schulformspezifischen Anwendung geben. Die für alle Schulformen der Sekundarstufe I einheitlichen Pläne erleichtern sicher die Durchlässigkeit des Schulsystems und erhöhen die Chancengleichheit; aber teilweise unterschiedliche verfügbare Stundenzahlen und Organisationsformen erfordern zusätzliche Entscheidungen der Lehrer.

Die vorliegenden Rahmenpläne sollen dazu **anregen**,

- **(globale) Schlüsselprobleme fachübergreifend** zu bearbeiten; dabei geht es bei den an W. KLAFKI orientierten Problemerkisen insbesondere um Sicherung des Friedens; Erhalten der natürlichen Lebensgrundlage; Ausgleich von Benachteiligungen von einzelnen, Gruppen und Völkern; Selbstbestimmungsrecht der Völker; Förderung des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft; Humanisierung von Berufs- und Arbeitswelt; gerechte Verteilung von Lebenschancen; selbstbestimmte und verantwortliche Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Frauen und Männern; Gewährung und Wahrung der Menschenrechte; Streben nach kultureller Identität.
- den **Stellenwert des jeweiligen Faches in den gesamten Bildungs- und Erziehungsprozess "hineinzudenken"**; zwischen den Fächern müssen in und zwischen den Fachkommissionen an einer Schule Entscheidungen

getroffen werden, welches Fach wann und wie zur Ausbildung jener Grundqualifikationen beiträgt, wie sie oben (vgl. Erstens und Zweitens) charakterisiert wurden;

- erneut über **Begründungszusammenhänge von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen** nachzudenken; vorgesehene Themen (als Beispiele in den Rahmenplänen) sollen möglichst mit den Schülern erarbeitet werden (vgl. ebenda, S. 13 ff.).

Auf einen solchen Umgang mit Rahmenplänen waren und sind die Lehrer aber sicher nicht genügend vorbereitet. "Die Reaktionen (auf die Brandenburger Rahmenpläne - W.T.) reichten von strikter Ablehnung über Skepsis bis zu großer Begeisterung" (U. RAUIN u.a. in: H.-G. ROLFF u.a. 1996, S. 384). Ein Lernprozess der Lehrerinnen und Lehrer wurde ausgelöst, hält an. Er muss sich im Prozess der Lehrerbildung fortsetzen, denn auch unter den Studierenden hält sich hartnäckig der "Glaube" an sichere und feste Planvorgaben und die fehlende eigene Erfahrung einer Beteiligung an unterrichtlichen Entscheidungen in ihrer Schul-, aber auch Studienzeit blockiert wesentlich ein diesbezügliches Weiterdenken.

Es werden damit Anforderungen an die **individuelle** Entscheidungsfähigkeit und -kompetenz sowie an die **kollegialen** Entscheidungen zwischen den Lehrern einer Klasse und denen eines Faches gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang war allerdings mit den gesellschaftlichen Veränderungen zu bemerken, dass eine in der Regel gute Kooperation zwischen den Lehrern in der DDR-Schule bisweilen völlig abgebrochen ist. Durch das teilweise willkürliche "Zusammenwürfeln" von Schulkollegien, durch unterschiedliche Statusformen zwischen den Lehrern wurde eine, an manchen Schulen fast unerträgliche, Konkurrenzsituation zwischen den Lehrern geschaffen, die einem fördernden pädagogischen Klima an einer Schule und der Entwicklung eines pädagogischen Schulprogramms völlig abträglich ist. So kommen zur Wirkung: unterschiedliche Anstellungsverhältnisse [Angestellter oder Beamter], differenzierte Anerkennung der Lehrbefähigung in den Dienstlaufbahnstufen und sich daraus ergebende Unterschiede in der Bezahlung (Abschluss des Lehrers unterer Klassen (LuK) oder des DDR-Diplomlehrers, weiterführende Abschlüsse nach neuem Recht), der Umfang des Arbeits- bzw. -zeitverhältnisses [80 % bzw. 60 % oder 100 %ige Beschäftigung] u.a.). Aber auch die durch eine von unterschiedlichen Seiten eingebrachte ideologische Verunsicherung der Lehrer, staatstragend gewirkt zu haben und so wesentlich am angeblichen Unrechtssystem der DDR beteiligt gewesen zu sein, wirkt in ähnlichem Sinne.

Als Folge war ein zunehmender Rückzug hinter die geschlossene Klassentür zu konstatieren, der aber bereits auch die notwendige minimale Abstimmung zwi-

schen den Lehrern gefährdet.

**Fünftens:** Die neue Qualität von Rahmenplänen statt detaillierten Stoffplänen erweitert das Aufgabengebiet des Lehrers beträchtlich. Ihm kommt es jetzt zu, gemeinsam mit seinen Kollegen eine begründete **Auswahl von exemplarischen Unterrichtsinhalten und Methoden** für seine Lerngruppe zu treffen. Dies bedingen eine Reihe von Veränderungen gegenüber der DDR-Schule.

In der DDR-Schule wurden die Schüler ab vierter Klasse 30 und mehr Stunden pro Woche (Maximum in Klasse 9 mit 37 Stunden) obligatorisch unterrichtet. Eine wesentliche Kürzung der Gesamtstundenzahl führte zu starken Einschränkungen der Stundenzahl einzelner Fächer (z.B. insbesondere bei den Naturwissenschaften). Daraus ergeben sich Anforderungen an den Lehrer, die begründete Inhaltsauswahl **in einem begrenzten Zeitvolumen** anzupassen.

Das wird dadurch verschärft, dass einzelne Fächer nicht mehr durchgehend unterrichtet werden können (insbesondere wenn nicht nur eine Wochenstunde im Fach erteilt werden soll) und Halb- bzw. Jahrespausen in der Erteilung des jeweiligen Faches entstehen. Die mögliche fachübergreifende Arbeit in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften könnten ein Ausweg sein, aber dazu fehlt bisher in der Regel die Befähigung der Lehrer.

Aber diese Aufgabe einer **begründeten Inhaltsauswahl** durch die Lehrer und Schüler selbst steht praktisch in **allen Fächern**. Waren in der DDR-Schule die Inhalte eindeutig in den Stoffplänen ausgewiesen, dominiert in den heutigen Rahmenplänen die Orientierung auf das exemplarische Vorgehen, woraus in einzelnen Fächern große Freiräume für Entscheidungen des Lehrers und der Schüler entstehen, die aber zugleich Verantwortung zur pädagogisch richtigen Entscheidung einfordern und dazu auffordern, auch zunehmend Schüler in diese Entscheidungen einzubeziehen.

So muss der Lehrer im **Deutschunterricht** selbst entscheiden, welche konkreten Werke der deutschen und Weltliteratur er für die Arbeit an unterschiedlichen Textformen auswählt. Im **Musikunterricht** muss der Lehrer die Unterrichtsthemen im Zusammenwirken von Arbeitsfeldern (Ausdrucksmöglichkeiten der Musik, Wirkungen von Musik...), Umgangsweisen (Musik hören, Musik gestalten, über Musik sprechen) und Musikbereichen (Kunstmusik, "Gebrauchsmusik", Folklore...) konstruieren. Im **Geschichtsunterricht** muss er bestimmen, welche Aspekte die Behandlung einer historischen Erscheinung bzw. Epoche (Ergebnis versus Prozess; Kultur vs. Natur, Gesellschaft vs. Individuum; Zeit vs. Region) bestimmen sollen.

Damit verbunden ist eine weitere grundlegende **Veränderung**: Gab es in der DDR-Schule zu jedem Lehrplan pro Fach und Klassenstufe ein ausgearbeitetes Schulbuch, so ist jetzt aus einer unfänglichen, marktwirtschaftlich bestimmten

Auswahl von Schulbüchern unterschiedlicher Verlage das an der Schule zu nutzende auszuwählen. Eine Abstimmung zwischen Plan und Buch existiert also nicht mehr. Die Folge ist, dass oft unterschiedliche herangezogen werden, aus finanziellen Gründen aber oft weniger mit diesen Büchern als mit einer Flut von Arbeitsblättern und Kopien gearbeitet wird.

**Sechstens:** Wesentliches Anliegen der Rahmenpläne ist eine **Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts**. Die stofforientierten DDR-Lehrpläne führten zwingend zu einer Dominanz lehrerorientierten, frontalen Vorgehens, zu einer Überbetonung der Vermittlung und Rezeption "fertiger" Kenntnisse, zu einer Vereinseitigung der notwendigerweise vielfältigen Aneignungsprozesse in Form einer "Verkopfung" des Unterrichts. Orientierungen der Didaktik auf verstärktes problemhaftes Vorgehen im Unterricht, auf eine ausgewogenere Nutzung der Sozialformen zugunsten verstärkter Kleingruppenarbeit u.a. blieben dadurch zumeist auf der Strecke.

Die Rahmenpläne enthalten ein Reihe **didaktischer Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung** - in vielen Plänen als Leitlinien vorangestellt -, die allerdings in den einzelnen Rahmenplänen in unterschiedlichem Maße in konkrete Orientierungen am Beispiel konkreter Inhalte und methodischer Anregungen umgesetzt sind:

- **Schülerorientierung** als Ausgehen von Interessen und Erfahrungen der Schüler; begründete Modifikation der Inhalte; Aufforderung, didaktische Kompetenz der Schüler zu entwickeln und sie ihnen im weiteren Lernprozess zutrauen;  
**Vier "Suchrichtungen"** sind dabei zu beachten: Bedürfnisse der Schüler; Wirklichkeitsbezug des Unterrichts; Selbständigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit der Schüler.
- **Handlungsorientierung:** geistiges, sprachliches und praktisches Handeln der Schüler in der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten, zunehmend selbstbestimmtes Handeln als Beobachten, Vergleichen, Bedenken, Verändern, Herstellen u.a.;
- **Problemorientierung:** Problemerkennen, -bearbeiten und -lösen bei zunehmender Selbständigkeit der Schüler; Anerkennung der Pluralität möglicher Problemlösungen;
- **Ganzheitlichkeit:** ganzheitliche Aneignung (neben kognitiven auch affektive und praktische Aneignungsweisen); ganzheitliche Sicht auf die Welt aus verschiedenen Perspektiven; Ganzheitlichkeit der Bildungsziele (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz);
- **Exemplarität:** exemplarische Inhalte für größere Sachzusammenhänge sowie für eine bestimmte Schülergruppe; aber auch systematisierende Ordnung der fachlichen Methoden, Strukturen und Fragestellungen;

- **Wissenschaftsbezug:** wissenschaftsorientierte Bildung, aber keine einseitige (abdidaktische) Ableitung der Inhalte aus der Systematik der Fachwissenschaften;
- **Offenheit:** Erhöhung der Selbständigkeit; Vielfalt der Sozialformen; hohe Wahlfreiheit im Lernprozess; Berücksichtigung individueller Interessen; Variabilität der Lernorte;
- **Differenzierung:** Nutzung unterschiedlicher Sozialformen; Differenzierung der Ziele als Antwort auf Unterschiedlichkeit.

"Differenzierung heißt: gemeinsam Unterschiedliches auf verschiedenen Wegen lernen" (PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG 1993, S. 12). Daraus ergeben sich auch vielfältige Anforderungen an die Leistungsbewertung, wobei die Zensur oft kein ausreichendes Mittel ist, differenzierte Aktivitäten der Schüler pädagogisch zu beurteilen.

Diese didaktischen Ansprüche und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zur Erreichung der in den Rahmenplänen formulierten Ziele und Qualifikationen stellen entscheidende, neue Anforderungen an die ausgebildeten Lehrer, bestimmen aber zugleich Zielparameter der weiteren Ausbildung von Lehrern.

#### Literatur:

Baumann, B.: Berliner sorgen für Bevölkerungsplus. Statistischer Jahresbericht 1997 vorgelegt. In: Neues Deutschland, Berlin, 53.Jg., Nr. 90; 18/ 19.4.1998, S. 12.

Böhm, G.: Schulprogramme als Weg zur Erneuerung des Gymnasiums... In: Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 4/ 1995, S. 2 bis 14.

Hauser, R.; Glatzer, W.; Hradil, S.; Kleinhenz, G.; Olk, T.; Pankoke, E.: Ungleichheit und Sozialpolitik. Leske + Budrich, Opladen 1996.

Kinder- und Jugendbericht 1994. In: Kinder- und Jugendhilfe in Brandenburg, Heft 1. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam 1994.

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1996.

Kultusministerkonferenz (KMK): Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. 274. Plenarsitzung der ständigen Kommission der Kultusminister. In: Mitteilungen und Informationen des Sekretariats. Bonn 1995.

Rolff, H.-G.; Bauer, G.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Daten, Beispiele, Perspektiven. Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa Verlag, Weinheim, München 1996.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB): Vom Lehrplan zum Rahmenplan. Arbeitsmaterialien zur Unterrichtsreform im Land Brandenburg. PLIB-Werkstattheft 1. Ludwigsfelde 1993.

Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, 076/ 1994 vom 18.5.1994.

Statistischer Jahresbericht 1997: Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Internet: <http://www.brandenburg.de/lds/daten/jahresb97.htm> - Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik (LDS) Brandenburg. (Stand vom 30. 07.1998).

Thiem, W.: Bildung in Brandenburg. In: Petersen, J.; Reinert, G.-B. (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Band 1. Auer Verlag, Donauwörth 1996, S. 130 bis 170.

I. S. Batrakova  
A. P. Trjapicyna

## **Schulische Bildung: Geburt einer neuen Theorie**

### **Voraussetzungen zur Entwicklung einer Theorie schulischer Bildung**

Nach unserer Sicht verkomplizieren sich heute die **objektiven Voraussetzungen** für die Ausarbeitung einer pädagogischen Theorie der schulischen Bildung. Zu ihnen kann man **zumindest folgende** zählen:

Eine **erste Voraussetzung** ist verbunden mit den Besonderheiten heutiger Praxis. Die Schule entwickelt sich aktuell in vielerlei Gestalt. Sie strebt danach, sehr flexibel die Bedürfnisse der Bildung des Kindes, der Gesellschaft, des Staates, der Familie, der Glaubensgemeinschaften, der nationalen Herkunft usw. zu befriedigen. Diese Tendenz spricht für die Anziehungskraft einer der Ideen der Reform der Schule - die Idee der Orientierung auf reale Bedürfnisse von Schülern und ihren Eltern. Die Realisierung dieser Idee wirft jedoch für die Praxis zahlreiche Fragen auf:

- Wie ist die Übereinstimmung von Bildungsbedürfnissen der Persönlichkeit und der Gesellschaft zu sichern?
- Wie ist eine Einheitlichkeit des Bildungswesens des Landes zu bewahren?
- Auf welche Weise sind wirklich jedem Schüler gleiche Möglichkeiten zu gewährleisten, um sein persönliches Potential zu entfalten?
- Wie gewährleisten die inhaltliche Gerichtetheit und der Ausbildungsgrad

der Kenntnisse und des Könnens die moralische Kultur der Persönlichkeit, ihre Befähigung zum Zusammenwirken mit Menschen verschiedener Kulturen, religiöser Anschauungen und politischer Ansichten?

Diese und andere Fragen entspringen dem gesellschaftlichen Auftrag der heutigen Schule - nämlich der Unterstützung der persönlichen und professionellen Selbstbestimmung. Ihre Aktualität und Schärfe sind damit verbunden, dass die Orientierung der Schule auf eigene pädagogische Ziele - wie Unterstützung der Selbstbestimmung der Persönlichkeit, Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse - auch das Erreichen sozialpädagogischer Ziele bedingt, die mit der Unterstützung (oder "Hemmung") progressiver Änderungen in der Gesellschaft verbunden sind. Von Forschern (vor allem L.N. LESOCHINA) wird festgestellt, dass das soziale Verhalten des Menschen für viele Jahre durch die Methoden des Schulunterrichts bestimmt wird. So kann beispielsweise eine in der Schulzeit entstandene Denkweise eines "Dreierkandidatens" (Orientierung am Mittelmaß) in der Folge den Menschen ein ganzes Leben begleiten. Die Abhängigkeit der Entwicklung bedeutsamer persönlicher Eigenschaften von der Organisation des Bildungsprozesses, von Verfahren der Zusammenarbeit ist durch Psychologen nachgewiesen. Mit anderen Worten: es lässt sich zeigen, dass die gegenwärtige Schulpraxis auf die Suche von Grundlagen einer ganzheitlichen Entwicklung des Menschen in seiner Schulzeit, von Grundlagen "ganzheitlicher Tätigkeit" der Schule als sozialer Institution orientiert ist. Versuche, diese Grundlagen aufzufinden, verbinden einzelne Praktiker und Wissenschaftler mit dem Studium des Phänomens "Bildung".

Wir bemerken gleich, dass der Terminus "Bildung" nicht vollkommen erfasst werden kann, wenn seine Vieldeutigkeit nicht berücksichtigt wird. Man kann als eine These formulieren, dass der Umfang des Begriffs in verschiedenen historischen Perioden durch die wissenschaftliche Gemeinschaft sowohl in engerem als auch in weiterem Sinne genutzt wurde. Die Diskussion darüber, welcher Begriff den anderen "in sich aufnimmt" - Bildung oder Erziehung - ist die eigentümliche "Widerspiegelung" der gegebenen These. Genügend detailliert wird die Beziehung dieser Begriffe durch V.V. KRAEVSKIJ betrachtet (1996, S. 32 f.)

Wir gehen von **folgenden Positionen** aus:

**Bildung ist ein Begriff mit vielen Aspekten:**

- Bildung als **Prozess** stellt sich als ganzheitliche Einheit von Unterricht, Erziehung und Entwicklung dar und tritt in diesem Fall als Faktor des Werdens, der Entwicklung des Menschen auf.
- Bildung kann als **soziales, offenes, sich selbst entwickelndes System** betrachtet werden, dessen Komponenten - Bildungsstandards, Bildungsprogramme, Bildungsinstitutionen und Steuerungsorgane - das Funktionie-

ren und die Entwicklung der Schule als Institution der Sozialisation der Persönlichkeit gewährleisten.

- Bildung kann als **eines der Charakteristika des geistigen Potentials des Landes** betrachtet werden, das die Methoden der Vermittlung der Kultur von einer Generation zur anderen bestimmt, das den Zutritt der jungen Generation in die Zukunft gewährleistet und das - nach der Bestimmung von M. MEAD - präfigurativ, d.h. ohne Präzedenzen ist. In diesem Fall tritt die Bildung als Faktor der Sicherheit des Landes auf, das Niveau der Freiheit jeder Persönlichkeit und der Gesellschaft im Ganzen gewährleistet.

Die heutige Praxis fordert das Durchdenken der Bildung unter allen drei Aspekten.

Daher folgt die **Vermutung**, dass die Theorie der Bildung eine gewisse Ganzheit darstellen muss, die in sich die Theorie der Erziehung, die Theorie des Unterrichts (Didaktik) und die Schultheorie (als Schulkunde bekannt) einbezieht (bzw. genauer: auf einer gewissen, bislang noch nicht bestimmten Begründung integriert). Dies ist keineswegs eine Übertreibung. Die Geschichte der Wissenschaftsentwicklung bezeugt, dass in dem Maße des Erkenntnisfortschritts zeitlich betrachtet spätere Theorien, wenn sie wahr sind, frühere in sich einschließen, als Teilaussagen integrieren.

Die **zweite Voraussetzung** ist mit der Analyse von Tendenzen der gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung verbunden.

Eines der wichtigsten Charakteristika der heutigen Wissenschaft besteht in der Verstärkung der "Methodologie komplexer Probleme" (vgl. Philosophisches Enzyklopädisches Wörterbuch 1989, S. 360), einer Forcierung interdisziplinären Herangehens an die Erforschung von Problemen. Interdisziplinärer Zugang im Rahmen einer konkreten Wissenschaft ist ein eigenständiges Problem der Wissenschaftstheorie. Die grundlegende Schwierigkeit ist nach unserer Ansicht mit der Wahrnehmung eigener pädagogischer Probleme verbunden. Ihre Lösung kann in Abhängigkeit von der Wahl der Daten (Konzeptionen, Theorien) anderer Wissenschaften unterschiedlich sein - und diese Wahl wird ihrerseits von der Weltanschauung des Forschers bestimmt.

Um beispielsweise gegenwärtig eine beliebige didaktische Frage zu beantworten, werden die Entscheidung für die eine oder andere philosophischen Konzeption der Erkenntnis (Erkenntnistheorie), die Wahl entsprechender psychologischer Theorien des Lernens unabdingbar. Dabei ist sowohl die wertmäßige Übereinstimmung mit eigenen weltanschaulichen Ansichten als auch der Vergleich der für die interdisziplinäre Synthese ausgewählten These mit denen, die für die Entwicklung der Forschungsposition nicht ausgewählt wurden, ebenso einzube-

ziehen. Eine geringe Effizienz interdisziplinärer Bildungstheorien - "Edukologie" genannt - ist nach unserer Ansicht insbesondere durch den Umstand bedingt, dass keine eigene pädagogische Begründung für die interdisziplinäre Synthese gefunden wurde.

Als **dritte Voraussetzung** der Herausbildung einer zeitgenössischen Theorie der schulischen Bildung kann die Geschichte der Entwicklung der Bildung und der pädagogischen Wissenschaft hervorgehoben werden.

Die historische Analyse der Bildung setzt die Lösung wenigstens zweier Aufgaben voraus:

- Analyse der Konzeptionen zum pädagogischen Prozess, in denen eine "Vorwegnahme" aktueller Auffassungen von Bildung (in einer oder in den drei oben gekennzeichneten Bedeutungen) enthalten ist; beispielsweise die Konzeptionen von P. F. KAPTEREV; S. I. GESSEN oder Arbeiten zur Geschichte der Bildung von S. F. EGOROV;
- Ermitteln von Faktoren, die Ideale und Werte der Bildung in verschiedenen historischen Perioden bestimmt haben, die - ihrerseits - Einfluss auf den Inhalt der pädagogischen Theorien und Konzeptionen der Bildung haben (Z. I. RAVKIN 1985).

Diese Voraussetzung tritt bisher eher intuitiv auf und erfordert eine noch ausstehende umfangreiche analytische Arbeit.

### **Methodologische Grundlagen der Entwicklung einer Theorie**

**Objekt** der auszuarbeitenden Theorie wird die schulische Bildung als Erscheinung objektiver pädagogischer Realität.

Den **Gegenstand** bilden die empirische Basis und der theoretische Kern, also Prinzipien, Werte, Gesetzmäßigkeiten des Funktionierens und der Entwicklung schulischer Bildung, aber auch praktische Folgen, methodische Empfehlungen zur Realisierung grundlegender theoretischer Thesen in der praktischen Tätigkeit der Schule.

**Methodologische Grundlagen** der Theoriebildung stellen folgende Zugänge dar, die als grundlegende Prinzipien der Konstruktion und Begründung von Forschungsprogrammen verstanden werden.

Gegenwärtig unterstützen wir eine Klassifikation methodologischen Wissens auf vier Niveaustufen:

- **Philosophisches** (wissenschaftstheoretisches) **Niveau**, auf dem grundlegende Normen und Prozeduren wissenschaftlicher Erkenntnis aufgedeckt werden;
- **Allgemeinwissenschaftliches Niveau**, auf dem das Wesen der Zugänge

widergespiegelt wird, die in unterschiedlichen Wissenschaften genutzt werden. Für die gegenwärtige Pädagogik sind besonders charakteristisch der systemhafte, der handelnde und der axiologische Zugang.

- **Disziplinwissenschaftliches** (konkretwissenschaftliches) **Niveau**, das ein Ausgehen von bekannten Fakten, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten usw. aus dem jeweiligen Bereich der Pädagogik vorschlägt. Nach unserer Meinung wird methodologisches Wissen dieses Niveaus in vielen aktuellen pädagogischen Untersuchungen unzureichend berücksichtigt, wenn unproduktive, in der Geschichte der Pädagogik mehrfach vorgenommene Versuche des direkten Übertragens von Thesen anderer Wissenschaften in die pädagogische Theorie und Praxis zu beobachten sind (vgl. V. V. KRAEVSKIJ 1994, S. 78 ff.). 84).

Und letztlich:

- **Niveau der konkreten Forschung**, auf dem die Logik der Auswahl konkreter, adäquater Erkenntnisaufgaben bestimmt wird, die wechselseitig auf verschiedenen Etappen der Untersuchung zu ergänzen sind.

Für die Ausarbeitung einer Theorie der Bildung verdient, nach unserer Ansicht, das Durchdenken des so genannten allgemeinwissenschaftlichen Niveaus methodologischer Kenntnisse höchstes Interesse. Ungeachtet der erwähnten Zugänge - systemhaft, handelnd und axiologisch - haben für das Wesen der Bildung kulturlogische und heuristische Zugänge Bedeutung. Wir heben hervor, dass beide Zugänge die Gerichtetheit der pädagogischen Forschung als humanistische Forschung unterstützen.

Der kulturlogische Zugang erlaubt, in verdeckte Prozesse der Vermittlung und Aneignung der Kultur, der Wechselwirkung der nationalen Kulturen einzudringen und damit die Rolle der Bildung in diesen Prozessen (und umgekehrt - den Einfluss dieser Prozesse auf das Verständnis der Bildung) offenzulegen.

Der hermeneutische Zugang orientiert den Forscher auf ein Verständnis der Lebenserfahrung anderer Menschen als grundlegende Methode humanistischer Erkenntnis (vgl. ausführlicher: V. P. TYŠČENKO 1993).

Die Besonderheiten der Bildung als Prozess (vgl. oben) bedingen aber eine notwendige Erweiterung um die für die humanistische Erkenntnis charakteristischen Zugänge und ein unabdingbares Einbeziehen sogenannter naturwissenschaftlicher, und dabei insbesondere experimenteller, Methoden. Diese Forderung wird durch die Erfolge der experimentellen Psychologie, Medizin, Physiologie und anderer Wissenschaften begründet, deren Resultate keineswegs bei der Erforschung unterschiedlicher Probleme des Lernens (des Unterrichts) unberücksichtigt bleiben dürfen.

Unter methodologischem Aspekt muss bei der Ausarbeitung einer Theorie der schulischen Bildung der Charakter pädagogischer Gesetzmäßigkeiten als Wahr-

scheinlichkeitsaussage unbedingt berücksichtigt werden. Eine besondere Bedeutung gewinnt diese Spezifik pädagogischer Erkenntnis auf der Etappe der Formulierung praktischer Folgen, die aus den theoretischen Positionen geschlossen werden.

Heute aber sind Pädagogen - nach unserer Ansicht - nicht zu einer entsprechenden methodologischen Begründung bereit (vgl. A. P. TRJAPICZYNA 1997, S. 15 f.). Allgemein lässt sich schlussfolgern, dass sich für die Analyse der Probleme der Bildung Methoden der naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Forschung gegenseitig ergänzen müssen. Es ist anzunehmen, dass sich in Abhängigkeit von der Art der Forschung zu Problemen der Bildung eine unterschiedliche Verbindung der oben gekennzeichneten forschungsmethodischen Zugänge ergibt. Über die "methodologische Ganzheitlichkeit" einer beliebigen Forschung von Problemen der Bildung kann man jedoch nur urteilen, wenn in der Untersuchung dem Prinzip der Ergänzenbarkeit Rechnung getragen wird.

Bei der Betrachtung der Konturen methodologischer Grundlagen der Entwicklung einer Theorie schulischer Bildung muss noch eine der Besonderheiten der gegenwärtigen soziokulturellen Integration erwähnt werden, die mit der Relation "Forscher - Anwender" verbunden ist. Bisweilen werden grundlegende, bedeutende pädagogische Ideen von Praktikern auf Grund des komplizierten begrifflichen Apparates und der Schwierigkeit ihrer logischen Begründung nicht wahrgenommen. In diesem Zusammenhang scheint die von I. I. IL'IN (1987) aufgegriffene, im Mittelalter weit verbreitete, Feststellung zutreffend: "Wissenschaftler! Du hast uns diese Erscheinung erklärt. Aber wer erklärt uns jetzt deine Erklärung?"

Das Problem der Verständlichkeit der Wissenschaftssprache der Pädagogik ist untrennbar mit dem Problem des gesunden Menschenverstands als eines eigentümlichen "Regulators" des Erkenntnisprozesses verbunden. Philosophen behaupten, in eine "fortwährende Unendlichkeit" geraten zu können, wenn bei der Forschung komplizierter Phänomene gesunder Menschenverstand zurückgenommen wird. Es bleibt der Versuch, jeden Schritt logisch zu begründen, anstatt den Mechanismus der Beschreibung einer Erscheinung oder eines Objektes zu finden, der es erlaubt, ein "Informationsvakuum" ohne bedrückendes Gefühl des Nichtsagens, des Unverständnisses zu überwinden.

V.V. KRAEVSKIJ bemerkt, dass wir bei der Anwendung von Verfahren und Prozeduren der wissenschaftlichen Erkenntnis auf diese oder andere Objekte "Objekte mit prinzipiell unendlicher Menge von Eigenschaften in Gegenstände verwandeln, die eine endlich fixierte Zahl von Eigenschaften, Zusammenhängen und Beziehungen haben..., dabei aber gleichzeitig alle anderen aus dem Feld unserer Erkenntnis ausschalten" (1996, S. 23).

Die aufgezeigten Konturen der methodologischen Begründung der Ausarbeitung

einer Theorie der schulischen Bildung erlauben unseres Erachtens eine wichtige Schlussfolgerung über den kollektiven Charakter der Erforschung der Probleme schulischer Bildung. Es handelt sich darum, dass in der gegenwärtigen Etappe der Entwicklung der Wissenschaft herausragende Resultate in solchen Forschungsprogrammen erreicht werden, wo es gelingt, die Übereinstimmung unterschiedlicher Forschungspositionen zu erreichen.

### **Die Bildung einer Forschungsposition**

Eine Forschungsposition, die das Entstehen einer wissenschaftlichen Schule, die die Ausprägung einer bestimmten Richtung und Strömung bestimmt, kann durch die folgende Formel ausgedrückt werden:

$$\begin{array}{rcl} & & \text{Weltanschauung und Werte des Forschers} \\ & & + \\ \text{Forschungsposition} & = & \text{Auswahl methodologischer Zugänge zum Studium des Problems} \\ & & + \\ & & \text{gesunder Menschenverstand} \end{array}$$

Zum Abschluss dieser kurzen Charakteristik der Probleme der Ausarbeitung einer Theorie schulischer Bildung ist festzustellen, dass ein Erfolg der Forschung in starkem Maße von der Überzeugung des Forschers von der prinzipiell möglichen Erkenntnis der untersuchten Erscheinung und Objekte bestimmt ist. Die Mitarbeiter der Lehrstühle, die sich mit Problemen der schulischen Bildung beschäftigen, sind trotz unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen in der Überzeugung geeint, dass die Entwicklung eines allgemein koordinierten Forschungsprogramms zur Ausarbeitung einer Theorie schulischer Bildung durchaus ein realistisches Ziel ist. Deshalb ist, I. LAKATOS (1995) folgend, festzuhalten:

- Wir haben Grundlagen für die Bildung eines "harten Kerns" eines Forschungsprogramms, in den Positionen eingehen, die für die Teilnehmer der Untersuchung unwiderlegbar und grundlegend sind.
- Wir sind bereit, eine "positive Heuristik" auszuarbeiten, die die Probleme für die Forschung bestimmt, einen "schützenden Gürtel unterstützender Hypothesen" ausgliedert, Anomalien voraussieht und sie erfolgreich in bestätigende Beispiele verwandelt.
- Wir sind überzeugt, dass die auszuarbeitende Theorie der schulischen Bildung es erlaubt, zu beobachtende Erscheinungen allseitig zu erklären und das Auftreten neuer Phänomene vorauszusagen.

Wir hoffen, dass der Leser die letzten Zeilen nicht als selbstüberschätzende Prahlerei wahrnimmt, sondern fühlt, wie uns der Erkenntnisdrang beflügelt.

#### **Literatur:**

Итин, И. И.: Критерии научного знания. Москва 1987.

Краевский, В. В.: Методологические педагогические исследования. Самара 1994.

Краевский, В. В.: Педагогическая теория: что это? Зачем она нужна? Как ее создать? - Волгоград 1996.

Лакатос, И.: Фальсификация и методология научных исследовательских программ. Москва 1995.

Философский энциклопедический словарь. Москва 1989.

Равкин, З. И. (Hrsg.): Образование: Идеи и ценности. Историко-теоретический аспект. Москва 1985.

Трjáпцýна, А. П.: Образовательный стандарт как нормативная основа для определения критериев результата образования образовательного процесса. Проблемы результативности педагогической деятельности. - Санкт-Петербург 1997.

Тыщенко, В. П.: Философия культуры диалога. Новосибирск 1993.

N. F. Radionova

V. V. Semikin

### **Reformen der pädagogischen Bildung**

Wir lenken den Blick auf fünf Grundaussagen über Reformen der pädagogischen Bildung, die wir in Ergebnis der Analyse sowohl russischer wie auch Erfahrungen anderer Länder formuliert haben:

- Ursachen der Reformen pädagogischer Bildung
- Bild des Lehrers des 21. Jahrhunderts
- Prinzipien der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts
- Inhalte und Methoden der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts
- Horizonte und Probleme internationaler Kooperation in der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts.

## Ursachen der Reformen pädagogischer Bildung

Die gegenwärtige Situation in der Welt wird durch die Entwicklung von Demokratie, Pluralismus, Humanismus, aber auch durch die Verschärfung globaler Probleme (der Ökologie, der Information, der Energieressourcen, des Transports u.a.) charakterisiert. Unter diesen Bedingungen beginnt die Bildung eine besondere Rolle zu spielen. Sie tritt gleichzeitig sowohl als Faktor der Stimulierung innovativer Prozesse in der Ökonomie, Politik, Kultur, wie auch als Faktor des Schutzes des Menschen, seines Rechts auf Leben, Glück, Gesundheit sowie als Faktor des Überlebens, der Entwicklung der Menschheit in Erscheinung. Die Änderung der Rolle der Bildung ist eng mit der Erneuerung der pädagogischen Bildung verbunden. Darum werden die Reformen der pädagogischen Bildung heute nicht als eine zufällige Erscheinung betrachtet, sondern als eine vollkommen gesetzmäßige. Als Ursachen dieser Reformen sind nationale und internationale abzuheben. Eine Einmütigkeit zum Charakter der Beziehungen zwischen diesen Ursachen besteht bisher jedoch nicht. Auch in den Anschauungen zum Inhalt der Reformen besteht keine Übereinstimmung. In einigen Fällen werden nationale Traditionen und Erfahrungen bevorzugt. In anderen - die Erfahrungen und Traditionen anderer Länder. Man meint, dass die Erörterung dieser Fragen (Wechselbeziehung zwischen Nationalem und Internationalem in den Reformen) wesentlich ist (vgl. Abbildung 01).

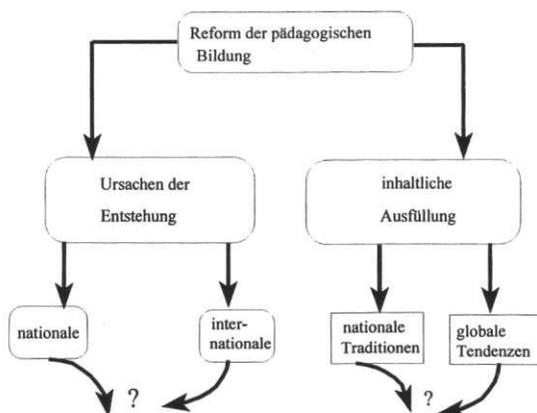


Abbildung 01: Reformen der pädagogischen Bildung



Die technologische Ausrüstung des Lehrers zeigt sich in der Fähigkeit, bekannte Mittel anzuwenden und neue zu konstruieren. Die Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen der Gerichtetheit und der Fähigkeit, pädagogische Mittel zu beherrschen, ist dabei jedoch keineswegs unnütz. Sie wird auf unterschiedliche Weise gelöst. In Verbindung damit stehen Fragen wie: "Ist der Lehrer in vollem Maße Meister seiner Aufgaben, wenn seine Orientierung auf andere nicht klar als Wert ausgebildet wurde?" und "Ist der Pädagoge als Humanist zu werten, wenn er nicht in vollem Maße seine pädagogischen Mittel beherrscht (das Fach, die Methoden seiner Vermittlung usw.)?" - (vgl. Abbildung 02).

## Prinzipien der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts

Unumstritten ist, dass eine Humanisierung der pädagogischen Bildung unerlässlich ist. Verbunden damit stellt sich aber die Frage: "Wie sind Humanisierung und Orientierung auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder mit Wissenschaftlichkeit der Bildung, ihrer Fixierung auf die Errungenschaften der Wissenschaften zu verbinden?"

Niemand bestreitet, dass die Demokratisierung der pädagogischen Bildung wesentlich ihre Wirksamkeit erhöht. Aber wie sind in diesem Prozess Staat und Gesellschaft verbunden, welche Verflechtungen gibt es dabei?

Weltweit ist die Notwendigkeit lebenslanger pädagogischer Bildung anerkannt. Alle meinen, dass der Lehrer nur so lange Lehrer bleibt, wie er selbst lernt. In

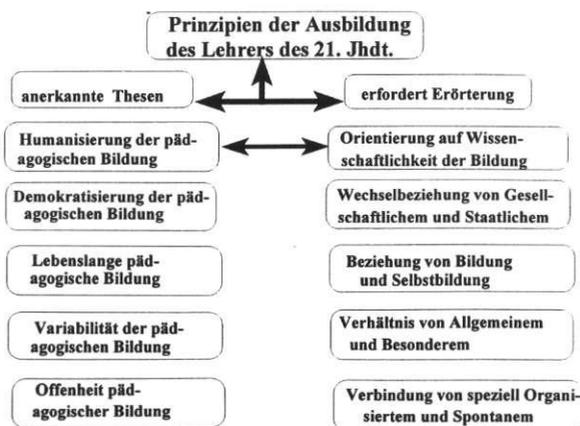


Abbildung 03: Prinzipien der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts

diesem Zusammenhang ist aber zu fragen: "Wie verbinden sich auf den verschiedenen Etappen seines Lebensweges Bildung und Selbstbildung?"

Es ist bewiesen, dass eine variantenreiche, flexible pädagogische Bildung höhere Resultate bringt. Sie unterstützt die Auswahl individueller Bildungsverläufe, die die Nachfragen der Schüler befriedigen. Dabei entsteht aber die Frage: "Wie ist die allgemeine mit der besonderen Bildung verbunden, wie die variable mit der invarianten?" Die These, dass pädagogische Bildung offen sein muss, wird nicht bezweifelt. Aber welche Beziehung besteht dabei zu anderen Faktoren der Entwicklung des Lehrers (vgl. Abbildung 03 - vorangegangene Seite)?

### **Inhalt und Methoden der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts**

Allgemein anerkannt ist, dass der Lehrer des 21. Jahrhunderts den Verlauf der Entwicklung jedes Kindes, seine Interessen, Bedürfnisse, Möglichkeiten und Lebensbedingungen gut kennen muss. Jedoch die Antwort ist nicht einmütig, welches die Quellen des Erwerbs dieser Kenntnisse sind. Welche Rolle spielt die forschende Tätigkeit des Lehrers beim Erwerb von Kenntnissen über das Kind, über seine Entwicklung?

Niemand bestreitet, dass der Lehrer die Besonderheiten der Bildungswelt gut kennen muss, in der er arbeitet und in Wechselwirkung mit den Kindern, ihren Eltern, den Kollegen, gesellschaftlichen Kräften tritt. Verbunden damit steht aber auch die Frage nach innovativem Tätigwerden in diesem System.

Der Lehrer des 21. Jahrhunderts benötigt Kenntnisse über den Bildungsprozess - auch das leugnet niemand. Aber welche Stellung nimmt der Lehrer in Bezug auf diesen Prozess ein?

Reproduziert er Bekanntes? Projektiert er jedesmal aufs Neue? Mit anderen Worten: welches sind die Möglichkeiten der Einbeziehung des Lehrers in die projektierende Tätigkeit?

Der Lehrer braucht auch Kenntnisse über sich selbst (über seine Profession und ihre Möglichkeiten, über seine Interessen und Bedürfnisse). Damit entsteht die Frage nach der Rolle der reflektierenden Tätigkeit in der Ausbildung des Lehrers. Welche Möglichkeiten hat sie? Wie ist sie mit neuen und traditionellen Methoden des Unterrichts verbunden (vgl. Abbildung 04- nächste Seite)?

### **Horizonte und Probleme internationaler Kooperation in der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts**

Die Bedeutung der internationalen Kooperation in der Reformierung der pädagogischen Bildung wird allgemein anerkannt. Dafür, dass die Entwicklung der



Abbildung 04: Inhalte und Methoden der Ausbildung des Lehrers des 21. Jahrhunderts

internationalen Kooperation als neue Richtung in den Reformen wirksam wird, ist es notwendig, die Aufmerksamkeit auf Prinzipien, Inhalte und Formen der Zusammenarbeit zu richten.

Das verlangt die Ausgestaltung solcher **Prinzipien** wie:

- Parität;
- wertmäßige Übereinstimmung;
- Stützen auf Errungenschaften.

Für den **Inhalt der Zusammenarbeit** ist es wichtig, miteinander zu verbinden:

- das Studium von Erfahrungen;
- ihre Adaption;
- das notwendige Aufgreifen schon adaptierter Erfahrung;
- den Austausch der Ergebnisse;
- Inhalte neuer Erfahrung.

Die **Formen der Zusammenarbeit** selbst sind vielseitig:

- Konferenzen als Formen des Austauschs und der Koordination;
- Seminare als Unterrichtsformen;
- Einbeziehung in Programme der Partner;
- zielgerichtete gemeinsame Programme (vgl. Abbildung 05- nächste Seite).

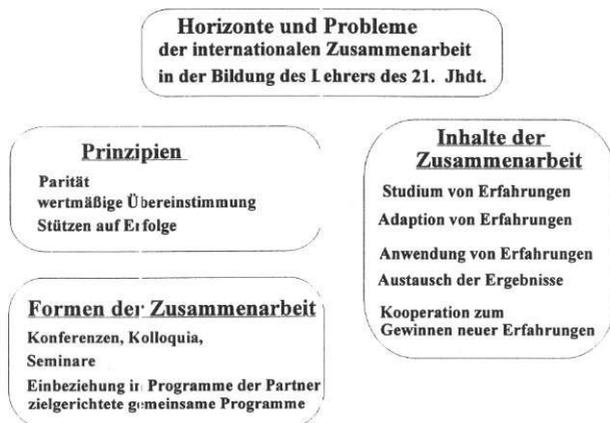


Abbildung 05: Horizonte und Probleme der internationalen Kooperation in der Bildung des Lehrers

G. A. Bordovskij  
N. F. Radionova

## **Konzeption der pädagogischen Bildung an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen**

### **Änderungen im System der höheren Bildung in Russland**

Im letzten Jahrzehnt wurden im System der höheren pädagogischen Bildung Russlands ernsthafte Änderungen vollzogen. In der **ersten Etappe** betrafen diese Änderungen insbesondere die Struktur der Hochschulen, die Inhalte der Bildung, in bestimmtem Maße die Technologie des Unterrichts, das Personal, die Orte und die Rolle der Hochschulen in der Region. In dieser Etappe wurden neue Fakultäten, neue Fachrichtungen sowie entsprechende Lehrstühle eröffnet. Die veränderte Struktur der Hochschulen integrierte Schulen, Gymnasien, Lyzeen sowie Kollegs. Zur Normenklatur der gewohnten Disziplinen wurden weitere Kurse hinzugefügt. Für diese Etappe war es charakteristisch, dass die eingeführten Neuerungen bisweilen mehr eine (nicht immer wissenschaftlich bestimmte und wissenschaftlich geprüfte) ad hoc - Reaktion auf kurzfristig entstandene Bedürfnisse in diesen oder jenen Bildungsbereichen waren. Nicht selten wurde die

Neuerung als Alternative zu gereiften Erfahrungen und langjährigen Traditionen eingeführt. Doch bei aller Kompliziertheit und Mehrdeutigkeit dieser Etappe wurden im Kern die Ideen von der Notwendigkeit und Möglichkeit einer neuen pädagogischen Bildung geboren, die es dem Menschen erlauben würde, nicht nur eng professionelle Aufgaben zu lösen, sondern universell in der Aneignung der Kultur und ihrer Vermittlung zu sein. Ein objektives Bedürfnis der pädagogischen Bildung, verstärkt durch den Wunsch der Regionen nach Schaffung eigener Zentren der Wissenschaft, Kultur und Bildung, führte insbesondere in dieser Zeit zur Entstehung von Pädagogischen Universitäten, die faktisch die rechtliche Möglichkeit verschiedener Varianten der Entwicklung pädagogischer Bildung festigten.

Mit der **zweiten Etappe** verfolgten die Pädagogischen Hochschulen zwei grundlegende Suchrichtungen: **Erstens** erfolgte ein intensives Überdenken der Konzeption einer persönlichkeitsorientierten pädagogischen Bildung. In Verbindung damit wurden verschiedene Varianten der Ausbildung von Spezialisten pädagogischen Profils (ein- und vielstufig, unterschiedliche Niveaustufen) präzisiert und entsprechende professionsbezogene Bildungsprogramme entworfen.

Die Hochschulen wurden **zweitens** in die Ausarbeitung Staatlicher Bildungsstandards einbezogen und sie versuchten hierbei, die Ideen verschiedener Ausbildungsvarianten für Pädagogen umzusetzen. In deren Folge wurde die erste Generation der staatlichen Bildungsstandards zur Erlangung des Bakkalaureus der Bildung in sechs Richtungen ("Naturwissenschaften", "Humanistische Kenntnisse", "Sozial-ökonomische Kenntnisse", "Berufsbildender Unterricht", "Pädagogik" und "Kunst") und der Ausbildungsrichtung des "Spezialisten der Bildung" in mehr als 40 Fachrichtungen geschaffen. Diese Standards, die verschiedene konzeptionelle Herangehensweisen an die Ausbildung der Pädagogen widerspiegelten, konnten aber objektiv nicht äquivalent sein - weder im Inhalt, noch in den Forderungen, mit denen die Absolventen solcher Programme konfrontiert wurden.

Das Problem einer fehlenden Äquivalenz der ausgearbeiteten Programme der Ausbildung zum Bakkalaureus und zum Spezialisten der Bildung wurde bereits auf der **dritten Etappe** sichtbar, als die pädagogischen Hochschulen unmittelbar zur Realisierung der Idee des Bakkalaureats und der Ausarbeitung entsprechender Programme der professionellen Ausbildung von Pädagogen übergingen.

Besonders deutlich wurde jedoch dieses Problem in den letzten Jahren, weil:

- das System der pädagogischen Bildung in ein einheitliches System allgemeiner und professioneller Bildung einging und hier überzeugende Beweise der Notwendigkeit und Möglichkeit der Ausbildung gegenwärtiger Pädagogen unter den Bedingungen pädagogischer Hochschulen in unterschiedlichen Varianten verlangte;

- der Einfluss der ersten Generation der Staatlichen Bildungsstandards abgeschlossen und eine Situation geschaffen wurde, in der die Möglichkeit entsteht, die Ausgangssituationen koordinierter Vorbereitung von Spezialisten und Magistern auf der Basis des Bakkalaureats zu präzisieren und in entsprechenden Dokumenten der Staatlichen Bildungsstandards widerzuspiegeln.

## Grundlagen der Ausarbeitung der Konzeption

Bei der Ausarbeitung der Konzeption wurden berücksichtigt:

- Besonderheiten der sozial-ökonomischen, politischen und soziokulturellen Entwicklungen, die sich weltweit und in Russland abzeichnen und die sich in entsprechenden Forderungen an die Bildung des Pädagogen (Orientierung auf wahre allgemeinmenschliche Werte, Mobilität, Flexibilität, Selbstständigkeit von Entscheidungen, Verantwortlichkeit für die getroffene Wahl u.a.) äußern;
- Veränderungen in der Wissenschaft, die die Suche nach neuen Formen und Verfahren in der Bildungswelt unter Berücksichtigung der nationalen Spezifik und der Besonderheiten des gesellschaftlichen Bewusstseins bedingen;
- Reformen im System der allgemeinen Bildung, die auf den Ideen der Humanisierung und Differenzierung aufbauen und sich auf die Erfolge und Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler stützen.

Mit der Konzeption wurden **Ideen** weiterentwickelt über:

- das Werden des Pädagogen als sich entwickelnde Persönlichkeit und als Professioneller, der dazu befähigt ist, neue Aufgaben zu lösen;
- höhere pädagogische Bildung als Selbstwert, als persönlichkeitsorientiertes System; als eine der Etappen im Prozess der kontinuierlichen (lebenslangen) Entwicklung des Pädagogen; als Mittel der Ausbildung pädagogischen Personals; als humanistische Bildung, die die Bereitschaft des Absolventen zur Aneignung menschlicher Kultur und ihrer Vermittlung gewährleistet;
- Humanisierung und Demokratisierung der pädagogischen Bildung als grundlegende Richtungen ihrer Entwicklung;
- Inhalte höherer pädagogischer Bildung als Einheit von Invariantem und Variantem, Fundamentalem und Angewandtem, Allgemeinkulturellem und Theoretisch-Methodologischem, allgemein und speziell Professionellem;
- die Notwendigkeit und Möglichkeit der Koexistenz und gegenseitigen Ergänzung in einer einheitlichen Bildungswelt unterschiedlicher Ausbildungsvarianten für Pädagogen;

- **Standardisierung**
  - \* als Prozess der wertmäßigen Angleichung der Positionen aller interessierten Personen und der Staatlichen Standards als normativer Grundlage der Ausarbeitung professioneller Bildungsprogramme;
  - \* als gesellschaftlich anerkanntes Niveau der Bildung der Spezialisten höherer Qualifizierung, die eine entsprechende Befähigung und Adaption an wesentliche sozial-ökonomische Bedingungen der professionellen Tätigkeit garantieren;
  - \* als erklärende Bedingungen der Organisation und der Funktion der Hochschule, ohne deren Erfüllung die Bewahrung und Reproduktion der pädagogischen Bildung als Teil der Soziokultur unmöglich ist;
  - \* als Muster, mit dessen Hilfe ein beliebiger Mensch, vor allem aber der Unterrichtende und Unterrichtete, über das Niveau ihrer professionellen Bildung entscheiden können.

Die Ausarbeitung der Konzeption erfolgte auf der **Grundlage realer Erfolge der Erneuerung höherer pädagogischer Bildung:**

- Orientierung der Bildung auf die sich entwickelnden Bedürfnisse von Persönlichkeit, von Gesellschaft und Staat;
- Erweiterung des Bildungshorizonts heutiger Pädagogen;
- Variabilität und Variantenreichtum der Ausbildung von Pädagogen der neuen Generation;
- wissenschaftlich-methodische Begleitung des künftigen Pädagogen auf verschiedenen Etappen seines Lebensweges;
- Einbeziehung der Professoren und Dozenten der Hochschulen in die innovative Tätigkeit auf dem Bildungssektor;
- Wandel des Charakters des Zusammenhangs von wissenschaftlich - forschender und lehrender Tätigkeit in der Hochschule.

Bei der Ausarbeitung der Konzeption wurden **Probleme** berücksichtigt, die im Prozess der Entwicklung der höheren pädagogischen Bildung entstanden waren:

- Nichtadäquatheit der genutzten Bildungstechnologien aus der Sicht persönlichkeitsorientierter Bildung;
- Ausbleiben von Ausbildungseffekten in Richtungen der höheren pädagogischen Bildung sowie deren Nichtübereinstimmung mit Spezialrichtungen pädagogischer Profile;
- unsystematische Realisierung des Block - Modul - Herangehens an die Strukturierung des Inhalts höherer pädagogischer Bildung;
- unzureichende Abstimmung der Forderungen an die Absolventen, die einerseits Programme der Ausbildung zum Bakkalaureus bzw. andererseits zum Spezialisten und Magister auf der Grundlage des Bakkalaureats realisieren;

- Unmöglichkeit der Individualisierung von Bildungsgängen der Studierenden bei traditioneller Organisation des Bildungsprozesses;
- ungenügende Berücksichtigung regionaler Möglichkeiten beim Aufbau der Staatlichen Bildungsstandards.

### Charakteristika der Konzeption

Die Entwicklung des Pädagogen der neuen Generation ist ein langfristiger, komplizierter und in sich widersprüchlicher Prozess, der mit der vorakademischen Etappe der Ausbildung beginnt, in der Hochschule fortgesetzt wird und sich in den Jahren der sich anschließenden Berufstätigkeit verwirklicht.

Die Hochschulbildung leistet ihren eigenen Beitrag zur Ausbildung des Pädagogen durch ein professionsbezogenes Bildungsprogramm, das sich in seinem Profil und dem Niveau der Abschlüsse unterscheidet.

Eine der Varianten der Ausbildung von Pädagogen in der Hochschule ist die koordinierte Ausbildung von Spezialisten und Magistern der Bildung auf der Grundlage des Bakkalaureats.

Professionelle Programme der Ausbildung zum Bakkalaureus der Bildung sind gehalten, die Entwicklung des Pädagogen zu unterstützen:

- durch die Aneignung systematischer Kenntnisse über Bildung und zum ausgewählten Fach als Widerspiegelung von Wissenschaft und Mittel der Bildung;
- durch die Befähigung zur Projektierung ganzheitlicher Bildungsprozesse;
- durch die Bereitschaft zur intensiven Aneignung einer oder mehrerer Spezialrichtungen auf der Grundlage des Bakkalaureats oder in Fortsetzung der Ausbildung zum Magister.

Auf die Lösung dieser Aufgaben sind alle im Programm ausgewiesenen inhaltlichen Blöcke gerichtet. Dies sind: ein "allgemeinkultureller", ein "psychologisch-pädagogischer; ein "allgemein- und speziell-fachlicher" Block.

Der **allgemeinkulturelle Block**, der die Studierenden in die Kultur "einführt", hilft ihnen nicht nur, Bedürfnisse an kulturellem Bewusstsein zu befriedigen und zu entwickeln. Er dient vielmehr auch dazu, grundlegende allgemeinmenschliche Werte zu durchdenken, unter denen solche Werte wie der Mensch selbst, das Kind, sein Leben, die Gesundheit, die Beziehung zur Umwelt und der Umgang mit anderen Menschen einen besonderen Platz einnehmen. Entsprechend ihrer spezifischen Möglichkeiten helfen die verschiedenen Ausbildungsmodule der jeweiligen Disziplinen dieses Blocks den Studierenden, sich in der Welt der menschlichen Probleme zu orientieren, eigene Zugänge zu ihrer Lösung zu bestimmen. Die Disziplinen unterstützen die Entwicklung einer humanistischen

Beziehung der Studierenden zu anderen Menschen, orientieren auf einen dialogischen Umgang mit ihnen. Sie festigen oder fördern insbesondere das Interesse der Studenten zum Lesen anspruchsvoller Literatur, zur Suche nach Antworten auf wichtige Fragen im Leben, darunter auch pädagogische Fragen. Wahlkurse in den Disziplinen dieses Blockes unterstützen die Selbstbestimmung der Studenten und ihre professionell-pädagogische Orientierung. Ein besonderer Platz in diesem Block gebührt dem soziokulturellen Praktikum, das die Studenten in die praktische Tätigkeit zur Aneignung der Kultur, in ihre Anwendung, Propagierung und Umgestaltung einbezieht. Dabei bereichern die Studenten nicht nur ihre Kenntnisse, sondern auch entsprechende soziale Fähigkeiten der Vermittlung der Kultur an andere Menschen. Das bedeutet zugleich, dass sie sich selbst das Wesen des pädagogischen Prozesses aneignen.

Den Disziplinen des **Fachblockes** im Programm des Bakkalaureats kommt eine neue Rolle im Vergleich zum traditionell gewachsenen System zu. Sie sind in ihrer Gesamtheit aufgerufen, die grundlegende fachliche Ausbildung der Studenten, die Entwicklung ihrer Beziehungen zum Studienfach als Selbstwert und pädagogisches Mittel zu unterstützen. In einem solchen System steht vor den Disziplinen des Blockes noch eine besondere Herausforderung: die Erfahrungen der Studenten durch prägnante Beispiele pädagogischer Tätigkeit großer Wissenschaftler, durch Beispiele des Lehrens an der Hochschule, durch Interesse weckendes Engagement der Lehrkraft für ihr Fach und durch humanistische Beziehungen zu Kollegen und Kommilitonen zu bereichern. Erkannte und emotional positiv erlebte Unterrichtsmuster und Wechselbeziehungen zwischen Lehrendem und Studenten, auch ein selbst "durchlebter" real konstruierter Bildungsprozess dienen als ernsthafte Basis für die weitere persönliche und professionell-pädagogische Selbstbestimmung der Studenten.

Eine besondere Rolle im Ausbildungsprozess des Pädagogen kommt den Disziplinen des **psychologisch-pädagogischen Blockes** zu, die in ihrer Gesamtheit auf die Realisierung von drei wechselseitig miteinander verbundenen Funktionen gerichtet sind: die orientierend-pädagogische, die theoretisch-methodologische und die aktiv-praktische.

Mit der Verwirklichung der **orientierend-pädagogischen Funktion** "tauchen" die Disziplinen die Studenten in die pädagogische Welt "ein", in der vor allem der Mensch in seiner Entwicklung gewürdigt wird und Bildung, Unterricht und Erziehung als wichtige Faktoren seiner Entwicklung betrachtet werden. Dabei werden die Studenten mit den Besonderheiten der pädagogischen Tätigkeit, mit ihren Freuden und Schwierigkeiten, mit grundlegenden Quellen, in denen die Erfahrung und die Ideen der Menschheit auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung angereichert sind, vertraut gemacht. Sie werden zugleich auch mit der Notwendigkeit lebenslanger Selbstvervollkommnung des Pädagogen konfrontiert.

In den jüngeren Kursen lernen die Studierenden, sich in der pädagogischen Welt zu orientieren und ihre Beziehung zu dieser sowie ihren eigenen Standort darin zu bestimmen.

Die **theoretisch-methodologische Funktion** des psychologisch-pädagogischen Blocks setzt voraus, dass dessen Disziplinen in ihrer Gesamtheit die Studenten befähigen, selbständig aus der sie umgebenden Wirklichkeit pädagogische Probleme auszugliedern, sie zu beschreiben, sowohl innere als auch äußere, objektive und subjektive Ursachen ihrer Entstehung zu analysieren und unterschiedliche Lösungen ein und desselben Problems zu suchen. Die Einbeziehung der Studenten in die Aneignung unterschiedlicher pädagogischer und psychologischer Theorien und Systeme unterstützt die Entwicklung eines variablen Denkens, die Bereitschaft zu ständigem Dialog. Es werden die Voraussetzungen für folgerichtige Beziehungen zu den besten Traditionen vaterländischer und globaler Erfahrungen der humanistischen Schule geschaffen und Grundlager für die Entwicklung eigener pädagogischer Intuition gelegt, die für die Lösung beispielloser Aufgaben unabdingbar ist.

Die **aktiv-praktische Funktion** des psychologisch-pädagogischen Blockes erfordert die Bereicherung der Erfahrung der Studenten mit unterschiedlichen Verfahren, Methoden und Mitteln der Projektierung und Realisierung spezifischer Bildungsprozesse. Die Studenten eignen sich rationale und wertmäßige Aspekte der pädagogischen Projektierung unterschiedlicher Bildungssysteme mit speziellen Zielstellungen an. Sie werden unmittelbar in die Ausarbeitung eigener pädagogischer Projekte einbezogen, die unterschiedliche Ausschnitte des Bildungsprozesses widerspiegeln. Sie verteidigen ihre Projekte und lernen, auf einer eigenen pädagogischen Sicht der Probleme und der Wege ihrer Lösung zu bestehen. Psychologisch-pädagogische Praktika innerhalb dieses Blockes beziehen die Studenten in Prozesse der rationalen Reflexion von Mustern pädagogischer Tätigkeit ein, bereichern diese durch bewährte Praxisbeispiele für effektive pädagogische Lösungen. In vergleichenden Studien werden die Kenntnisse, die sie sich in unterschiedlichen fachlichen Bereichen aneigneten und ihre erworbenen Elemente beruflichen Könnens sowie ihre Orientierungen auf pädagogische Werte in ein System eingebunden.

Professionsbezogene Programme der Ausbildung von Spezialisten pädagogischen Profils auf der Grundlage des Bakkalaureats der Bildung sollen die Ausbildung eines Pädagogen unterstützen, der nicht nur allgemeine Grundlagen der pädagogischen Tätigkeit beherrscht und befähigt ist, diese zu projektieren, sondern der praktisch bereit ist zur Realisierung seiner professionellen Tätigkeit unter verschiedensten Bedingungen, bestimmt durch das ausgewählte Spezialgebiet und die eigentlichen Adressaten und Subjekte der Bildungsprozesse. Ein solcher

Spezialist beherrscht angrenzende Spezialgebiete und ist zum Wechsel der Bereiche und Richtungen seiner Tätigkeit bereit.

Für die Lösung dieser Aufgaben werden Ausbildungsprogramme für Spezialisten der Bildung, die eine scharf ausgeprägte professionell-pädagogische Gerichtetheit auszeichnet, mit Programmen der Ausbildung im Bakkalaureat bezüglich des Anforderungsniveaus an den Absolventen und der anzueignenden Ausbildungs- und Prüfungsinhalte aufeinander abgestimmt.

Professionsbezogene Ausbildungsprogramme für Magister der Bildung sind gehalten, die Entwicklung eines Pädagogen zu unterstützen, der nicht nur zu Projektierung und Realisierung von Lehr- und Lernprozessen unter verschiedenen Bedingungen der Allgemein- und Berufsbildung, sondern auch zur wissenschaftlichen Untersuchung dieser Prozesse befähigt ist. Magister der Bildung sind gedanklich und praktisch bereit zur Fortsetzung ihrer Bildung in der Aspirantur. Die Lösung von Ausbildungsaufgaben zum Magister der Bildung unterstützt die professionsbezogenen Programme, die mit Programmen des Bakkalaureats übereinstimmen und die auf Prinzipien der Flexibilität, Mobilität, Variabilität der wissenschaftlich-pädagogischen und persönlichen Orientierung aufbauen.

### **Bedingungen der Realisierung der Konzeption**

Die abgestimmte Ausbildung der Spezialisten und Magister der Bildung in Fortführung der Studien nach dem Bakkalaureat fordert die Orientierung des gesamten Systems der Hochschule und einzelner ihrer Strukturen auf die Ausbildung von Pädagogen einer neuen Generation.

Die Ausbildung von Spezialisten und Magistern der Bildung in Übereinstimmung zu bringen erfordert:

- Offenheit des Systems der professionellen Bildung der Hochschule für neue Richtungen und Spezialbereiche der Ausbildung, für den Wechsel der Bildungsabläufe, für neue Varianten professioneller Bildungsprogramme, für innovative Prozesse, für das Zusammenwirken mit der soziokulturellen Umwelt, für die Einbeziehung in internationale Bildungsprogramme;
- kontinuierliche Entwicklung des Bildungssystems der Hochschule, ihre Flexibilität und Mobilität, sowohl in Bezug auf ihr inneres Potential, wie auch in Bezug auf die Bereicherung äußerer Beziehungen.

Eine **erfolgreiche Koordination** der Ausbildung von Spezialisten und Magistern der Bildung wird gewährleistet:

- durch die folgerichtige Entwicklung der Aufgaben und Inhalte der pädagogischen Bildung von Niveaustufe zu Niveaustufe;
- durch die wirksame Ausnutzung regionaler (personeller, wissenschaft-

- lich-technischer, informationstechnischer u.a.) Ressourcen;
- durch eine kontinuierliche Analyse und angemessenes Berücksichtigen der Bildungsbedürfnisse der Region;
- durch die Schaffung realer Bedingungen in der Hochschule für die Wahl individueller Bildungswege;
- durch die Projektierung von Bildungstechnologien, die den zu lösenden Problemen pädagogischer Bildung adäquat sind;
- durch die Einheit theoretischer und praktischer Tätigkeit der Studenten, ihrer Studien in- und außerhalb der Hörsäle;
- durch die Anwendung der Methodik des Sammelns, der Verarbeitung und Analyse von Informationen über die Entwicklung des künftigen Pädagogen, über seine Erfolge in Ausbildung und Beruf;
- durch die Entwicklung eines Systems von Zusatzqualifikationen in der Hochschule, das die Erhöhung der professionell-pädagogischen Kompetenz der Lehrer in Fragen der Erneuerung höherer pädagogischer Bildung unterstützt;
- durch Qualifizierung aller Medien und Mittel der Bildung in der Hochschule, mit denen Studierende und Lehrkräfte umgehen.

W. Thiem

### **Ausblick auf neue Anforderungen an die Qualifikationen von Lehrern**

Gegenwärtig ist die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland stark an der Frage **nach Qualität der Bildung** orientiert. Auslöser war unter anderem der international vergleichende Leistungsvergleich in Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS), bei dem deutsche Schüler nur Mittelmaß zeigten. Kritik kommt aber auch von Berufsverbänden und Handwerkskammern, die behaupten, dass die Schüler ständig schlechtere Leistungen, insbesondere auch in Deutsch und Mathematik, mitbrächten. Als "Wunderwaffe" hat man in vielen Ministerien nun vergleichende Tests herausgefunden. Auch die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) hat deshalb unter dem Stichwort "PISA" eine vergleichende Testreihe im Rahmen der OECD initiiert, die der Frage dienen soll, was unsere Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Deutsch und Geschichte wirklich lernen.

Andererseits hat die KMK gerade jetzt einen sogenannten "Toleranzbeschluss" gefasst, der den Bundesländern weitaus mehr Spielräume für die Entwicklung

ihrer Schulen und Hochschulen geben soll. Die KMK will sich auf die Festlegung allgemeiner **Bildungsziele und Qualitätsstandards** beschränken. Damit soll ein Schritt in Richtung Europa gegangen werden.

In Brandenburg fanden so beispielsweise im Juni Leistungstests in den fünften und neunten Klassen in Mathematik mit dem Namen QuaSUM statt, die durch Tests zu kognitiven Fähigkeiten der Schüler begleitet und durch eine Reihe von Fragebögen an Lehrer, Schüler und Eltern ergänzt wurden.

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) erwartet sich davon mehr Auskunft über die Schulwirklichkeit, beispielsweise, ob Gesamtschulen ab Klasse 1 besser als jene sind, die erst in Klasse 7 beginnen oder wie es sich auf Leistungen und Lernmotivation auswirkt, wenn eine Gesamtschule eine gymnasiale Oberstufe hat. Ob die Tests wirklich geeignete Aussagen für eine Weiterentwicklung des Schulwesens bringen, wird sich zeigen - überschätzen sollte man sie nicht.

Die bildungspolitische Diskussion in Brandenburg hat sich gegenwärtig zugespitzt (auch eine Folge bevorstehender Landtagswahlen im Bundesland). Sie ist von der Sicht auf notwendige höhere Qualität von Schule ausgelöst und wird insbesondere von solchen Fragen bestimmt, wie: Brauchen wir nicht zur Qualitätserhöhung zentrale Abschlussprüfungen in Klasse 10? Sollten wir nicht zur Ablegung des Abiturs nach 12 Jahren durch ein Zentralabitur zurückkehren? Gefordert werden andererseits mehr Unterrichtsstunden zur Übung und Festigung, mehr Unterricht in einzelnen Fächern, die Wiedereinführung der Zensuren ab Klasse 1. Nachdem Sachsen beschlossen hat die sogenannten "Kopfnote" - Bewertungen für Fleiß, Mitarbeit, Betragen auf dem Kopf des Zeugnisses - wiedereinzuführen, werden sie auch in Brandenburg verstärkt gefordert.

Dabei wird allerdings so getan, als bräuchten Prüfungen und besondere Bewertungen, Zensuren von allein höhere Qualität der Bildung und Erziehung. Insbesondere wird aber überhaupt nicht berücksichtigt, dass zentrale Prüfungen (ob in Klasse 10 oder das Abitur) auch entsprechende Lehrpläne voraussetzen, nicht auf der Basis von sehr offenen Rahmenplänen möglich sind und freie Entscheidungen der Lehrer dabei wieder "kappen" würden.

In der Frage der Kopfnote will das zuständige Ministerium vorerst einen mehrseitigen Rasterbogen als Anlage zu den Zeugnissen einführen, auf dem insbesondere soziale Kompetenzen der Schüler durch die Lehrer der Klassenkonferenz mittels einer mehrstufigen Skala einzuschätzen wären.

Unabhängig von der kontrovers geführten Diskussion wird aber vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburgs (PLIB) erst einmal große Anstrengung für die Vorbereitung der Erarbeitung einer **neuen Generation von Rahmenplänen** für die Fächer der Sekundarstufe I unternommen, für die es vom MBJS nunmehr

beauftragt wurde.

Die Diskussion um Qualität der Bildung und Erziehung und der rasche Wandel der gesellschaftlichen Anforderungen an auszubildende Qualifikationen verlangen nach einer Weiterentwicklung der Rahmenpläne. Vorgesehen war bereits mit der Einführung der Vorläufigen Lehrpläne eine kontinuierliche Evaluation der Pläne, aber erst 1998 wurden 20 Rahmenpläne der Sekundarstufe I einer intensiven Prüfung unterzogen, indem kritische Analysen durch Fachleute und Lehrer erfolgten. Insbesondere in Mathematik und Politischer Bildung wurden mehr als 1000 Lehrkräfte zum Umgang mit und zur Kritik an den Rahmenplänen befragt. Alle Lehrer des Landes waren aufgefordert, ihre kritische Sicht auf die Vorläufigen Rahmenpläne einzubringen.

Die **Weiterentwicklung der Rahmenpläne** soll die Schulstufen in ihrem Profil deutlicher bestimmen und zugleich besser verzahnen, soll deutlicher die Verbindlichkeit bestimmter Lerninhalte ausweisen, Mindestanforderungen benennen. Differenzierte Erfordernisse der unterschiedlichen Bildungsgänge sollen präziser gekennzeichnet werden.

Eine spezielle Aufgabe erwächst aus dem Prozess der Einführung neuer Rahmenpläne etwa im Jahre 2002. Wie werden die Lehrer mit den neuen Plänen und den neuen Anforderungen vertraut gemacht?

Es gibt ausreichend Untersuchungen, die die Schwierigkeit dieses Prozesses zeigen. Sie verweisen darauf, dass in der täglichen Arbeit relativ selten mit den Plänen gearbeitet wird und bei Wechsel durchaus ein Beharrungsvermögen der Lehrer an den alten Plänen besteht. Allerdings macht die genannte Untersuchung im PLIB zu den Rahmenplänen deutlich, dass Brandenburger Lehrer offensichtlich in stärkerem Maße mit den Plänen arbeiten.

Eine besondere Anforderung an die Lehrer erwächst aus der Aufforderung, an den Schulen, insbesondere im Rahmen der Fachgruppen bzw. der Lehrer einer Klassenstufe, **schulinterne Curricula** zu erarbeiten. Es sind Entscheidungen zu treffen, wie in der jeweiligen Klassenstufe, im jeweiligen Fach die Freiräume der Rahmenpläne genutzt werden, das betrifft insbesondere Entscheidungen zu auszuwählenden exemplarischen Inhalten und Methoden, zu Fragen der Unterrichtsorganisation, zu spezifischen Aspekten und Kriterien der Bewertung im Fach bzw. der Klassenstufe, zur Wahl der genutzten Lehrbücher u.a.

Eine solche Forderung war formal bereits mit Erscheinen der Vorläufigen Rahmenpläne gestellt. Da aber begleitend keine konkrete Orientierung erfolgte, wird die Aufgabe - wie die Gespräche im dargestellten Evaluationsprozess zeigten - in sehr unterschiedlicher Weise gemeistert. Eine neue Generation von Rahmenplänen muss einen solchen notwendigen Prozess wirksamer unterstützen.

Zweifellos werden sich auch aus den **demographischen Entwicklungen** neue

Anforderungen an Schulgestaltung und Schulentwicklung ergeben. Die Absenkung der Einschulungszahlen - 1997/ 98 wurden beispielsweise nur noch 72,6% der Schulanfänger vom Schuljahr 1994/ 95 eingeschult (die Zahl wird nach dem erfolgten Geburtenrückgang noch weiter sinken!) - wird sich insbesondere ab 2004 in der Sekundarstufe I auswirken. Es ist abzusehen, dass das System der Schulformen der Sekundarstufe I kaum wirklich wohnortnah realisierbar ist. "Wir werden uns fragen müssen, ob vor diesem Hintergrund das Nebeneinander von drei unterschiedlichen Schulformen noch leistbar sein wird" ( A. PETER 1997). Zu erwarten ist, dass auch in Brandenburg die Diskussion verstärkt auf eine stark differenzierte und flexible Regelschule kommen wird, in der alle Schulabschlüsse der Sekundarstufe I möglich sind. Das Modell der kleineren Gesamtschule mit einer "**Vielfalt der Bildungsgänge** in der Schule statt **Vielfalt der Schulformen**" könnte dabei ein möglicher Denkansatz sein.

"Knackpunkt" dabei wird aber sein, ob wirklich auf eine **integrative** Vielfalt von Bildungsgängen vertraut wird, woraus sich dann verstärkte didaktische und methodische Anforderungen an die Lehrer ergeben, um die notwendige innere Differenzierung zu meistern.

Eine Möglichkeit wäre, wie bei der anfänglichen Diskussion im Lande Brandenburg um die notwendige Schulreform nach der Wende, auf (auch "kleine") Gesamtschulen zu setzen und das konsequenter durchzusetzen. Allerdings ist in der politischen Diskussion auch erneut das Modell der "kooperativen Gesamtschule", d.h. einer Schule mit Klassen der unterschiedlichen Bildungsgänge und damit praktisch einer "Mogelpackung".

Das MBS hat nunmehr eine Expertenkommission berufen, die bis zum Jahr 2000 konkrete Modelle der weiteren Schulentwicklung vorschlagen soll. Eine Entwicklung, die durchaus auch erhöhte Unsicherheit zur Perspektive der jeweiligen Schule in die Lehrerkollegien trägt, was erfahrungsgemäß anregen, aber auch lähmen kann.

Die anregende Wirkung dieses Fakts könnte in der Herausforderung liegen, eine notwendige pädagogische Profilierung der Schulen im Sinne der Ausarbeitung eines "**Schulprogramms**", als das bewusste Anzielen eines spezifischen Profils im Sinne eines "**unverwechselbaren Gesichts der Schule**" voranzutreiben. Zweifellos ist das auch eine Möglichkeit, um in der aktuellen zunehmenden Konkurrenz der Schulen zu bestehen, aber zugleich eine unabdingbare Aufgabe für eine erfolgreiche langfristige Reformierung der Schule überhaupt. Dabei soll die einzelne Schule als Handlungseinheit ernst genommen und gemeinsame Entwicklungsarbeit geleistet werden. Die Schule soll zur Werkstatt der Innovation werden und so ihre "Erträge" erhöhen (vgl. G. BÖHM 1995, S. 3 ff.). Offensichtlich erwachsen aber auch aus dieser Entwicklungsrichtung wesentliche neue Anforderungen an die Lehrer.

Dabei setzen Schulkollegien verstärkt auch auf alternative pädagogische Vorstellungen aus der weltweiten Bewegung der Reformpädagogik. So gibt es bereits jetzt in Brandenburg Schulen, die sich beispielsweise den Reformideen von MARIA MONTESSORI, PETER PETERSEN u.a. verpflichtet fühlen.

Eine parallel dazu verstärkter einsetzende schulpolitische Orientierung nach **erhöhter Autonomie** bzw. (vorsichtiger ausgedrückt) **erhöhter Selbständigkeit der Schulen** droht allerdings bei der augenblicklichen Lage des Bildungshaushalts zu einer "Selbstverwaltung des Mangels" zu verkommen. Letztlich bilden aber beide Aspekte eine Einheit, Schule zu einer individuell pädagogisch profilierten Einrichtung zu entwickeln. Damit erhöhen sich auch die pädagogischen Anforderungen an den einzelnen Lehrer.

Weitere Anforderungen an die Lehrerbildung werden durch die vorgesehenen Weiterentwicklungen der **gymnasialen Oberstufe** expliziert. Die Kultusministerkonferenz hatte 1995 erneut eine Expertenkommission berufen, um die augenblickliche Situation einzuschätzen und künftige Entwicklungen zu projektieren. Die Kommission bestätigte das flexible Programm der reformierten Oberstufe. Besonderer Wert soll aber auf die Ausbildung von **drei Kompetenzbereichen** der Abiturienten gelegt werden:

- **“sprachliche Ausdrucksfähigkeit**, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs in der **Muttersprache**“;
  - **“verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte**“;
  - **“sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen**“
- (vgl. KMK 1995, S. 2).

Deshalb sollen diese Fächer durchgängig von Klasse 11 bis 13 belegt werden. In Überlegung ist aber auch, wie Kurse in anderen Fächern so gestaltet werden können, dass sie intensiv zur beabsichtigten Kompetenzentwicklung beitragen und angerechnet werden können.

In der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe sollen insbesondere Zugänge zu **fachübergreifendem bzw. fächerverbindendem Vorgehen** und einer **stärkeren Berufsorientierung** sowie möglicher Verbindung von allgemein- und berufsbildender Bildung weiter verstärkt werden. Überdacht werden sollen Anforderungen an die Gestaltung von Grundkursen, um auch in ihnen einen Beitrag zur Ausbildung von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit zu sichern. Die Praxis zeigt, dass bereits an der einzelnen Schule große Unterschiede im Anforderungsniveau gleichartiger Kurse auftreten, die gewissermaßen eine verstärkte Kooperation und Offenlegung der Lehrer geradezu herausfordern.

Diese Anforderung erwächst auch aus der von der KMK beschlossenen Möglichkeit, eine besondere Lernleistung als fünften Bestandteil in die Abiturprüfung einzubringen (vgl. KMK 1995, S. 3 f). Ein System von Jahres- und Seminararbeiten, von Ergebnissen von Projekten, Beiträgen aus geförderten Wettbewer-

ben u.a. - anerkannt als Prüfungsleistung - erhält nur pädagogischen Sinn, wenn es gelingt, zumindest innerschulisch ein gleichwertiges Anforderungsniveau zu sichern, was zweifellos nur in enger Kooperation der Lehrer verschiedener Fächer zu meistern ist.

Dazu sind gegenwärtig auf Landesebene entsprechende Beschlüsse und Orientierungen für eine konkrete Umsetzung der Empfehlungen zu erarbeiten, wobei abzusehen ist, dass in Brandenburg vorerst mit dem Schuljahr 1999/ 2000 nur Teillösungen in Kraft treten werden.

**Schulreform** erweist sich wiederum als ein äußerst komplizierter Prozess. Änderungen in der Struktur sind schnell eingeführt, auch unsere Schulen hatten schnell ein neues Namensschild, das davon kündete, dass die altbekannte POS jetzt ein Gymnasium, eine Gesamtschule sei. Es zeigte sich aber deutlich, wie schwierig der Prozess der inneren Schulreform wurde, der auch nach 10 Jahren keinesfalls abgeschlossen ist. Von Lehrern und Schülern sind ständig neue Anforderungen zu meistern. Bildungsministerien und Schulverwaltung können diesen Prozess initiieren und auch fördern. Der entscheidende Faktor der Schulreform sind aber die **Akteure der Schule** selbst - das heißt die **Lehrer und Schüler**, aber auch die **Eltern**. Sie zu dieser **geforderten schöpferischen Leistung** zu befähigen, muss somit im Rahmen einer Transformation des Bildungswesens die höchste Aufmerksamkeit erhalten. Die dem Vorwort vorangestellte Feststellung von F. W. A. Diesterweg von 1865 erweist sich auch heute als eine voll gültige und zu beherzigende Orientierung.

#### **Literatur:**

Böhm, G.: Schulprogramme als Weg zur Erneuerung des Gymnasiums... In: Pädagogikunterricht, Erkrath, Heft 4/ 1995, S. 2 bis 14.

Kultusministerkonferenz (KMK): Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. 274. Plenarsitzung der ständigen Kommission der Kultusminister. In: Mitteilungen und Informationen des Sekretariats. Bonn 1995.

Peter, A.: CDU hat für Probleme von morgen nur Rezepte von vorgestern... Rede im Rahmen der aktuellen Stunde des Landtags. Pressemitteilung des MBS 194/ 1997 vom 22.10.1997.

## **Kapitel 2:**

### **Die Schule von heute - Anforderungen an den Lehrer**

*“Man versteht die Kinder nicht, ist man nicht selbst kindlichen Herzens.  
Man weiß sie nicht zu behandeln, wenn man sie nicht liebt,  
und man liebt sie nicht, wenn man nicht liebenswürdig ist”*  
LUDWIG BÖRNE (1786 bis 1837).

Klaus-Dieter Mende

#### **Neue Anforderungen an den Lehrer**

Im Jahr 1994 erschien auf dem deutschen Büchermarkt ein Buch mit dem Titel: „Neue Lehrer braucht das Land“. Der Autor, PETER STRUCK, ein Erziehungssoziologe an der Universität Hamburg, wollte mit diesem Buch den Versuch unternehmen, auf eine Reihe von Missständen in der deutschen Schule aufmerksam zu machen. Gleichzeitig versuchte er, sein Konzept einer zeitgemäßen Schule vorzustellen. Vor allem aber ging es ihm darum, deutlich zu machen, dass sich unter den aktuellen problematischen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen nicht nur die Anforderungen an die Schule geändert hätten: Viel wichtiger für eine zeitgemäße Schule sei es, den Lehrern ein neues Selbstverständnis zu vermitteln, ihre Ausbildung grundlegend zu reformieren und ihnen damit die Möglichkeit zu geben, in eben dieser „zeitgemäßen“ Schule all die Aufgaben zu erledigen, die sich heute als aktuelle Anforderungen an den Lehrer stellen.

Aus unterschiedlichen Gründen hat dieses Buch eine heftige öffentliche Debatte ausgelöst, nicht zuletzt deshalb, weil es eher publizistisch als wissenschaftlich geschrieben worden ist, und damit in weiten Kreisen mit seinen oftmals reißerischen Positionen auf ein breites Echo stieß. Schließlich ist es ein Leichtes, angesichts der erdrückenden Probleme in der Schule, nicht zuletzt die Lehrer dafür verantwortlich zu machen. Und da Lehrer in der Gesellschaft, zumal in der deutschen, für viele Probleme die Sündenböcke abzugeben haben, funktioniert die Schuldzuweisung auch in diesem Fall. Aber geradezu abenteuerlich mutet es an, davon auszugehen, dass es nur neuer Lehrer bedürfte, um die allgemeinen gesellschaftlich verursachten Probleme von Schule zu beseitigen. Es soll hier gar nicht bestritten werden, dass es auch bei den Lehrern gute und schlechte Lehrer

gibt, genauso, wie es schlechte und gute Maurer gibt, gute und schlechte Ingenieure oder gute und schlechte Busfahrer. Und es steht für mich auch außer Zweifel, dass die Konsequenzen der Schäden, die schlechte Lehrer anrichten, für die betroffenen Kinder verheerende Folgen haben können: Sie entscheiden letztlich über nahezu alle Entwicklungsmöglichkeiten, die die Kinder im weiteren Verlauf ihres Lebens in der Gesellschaft haben. Aber sind die Lehrer damit gleich für alles verantwortlich zu machen? Brauchen wir neue Lehrer, um die Probleme in den Griff zu bekommen? Oder müssen sich die (alten) Lehrer lediglich neuen Anforderungen stellen? Und: Können sie sich auf diese neuen Anforderungen so einstellen, dass durch ihre neu definierte Arbeit die aktuellen Probleme unserer Schulen, wenn schon nicht vermieden, dann doch wenigstens reduziert werden?

### **Zu einigen Grundannahmen**

Ich will mit diesem Beitrag versuchen, ein paar Antworten auf diese Fragen zu geben. Dabei will ich selbstverständlich auch der Frage nachgehen, ob es sich bei den immer wieder eingeforderten veränderten Lehrertätigkeiten wirklich um neue Anforderungen handelt. Es könnte ja durchaus sein, dass die Anforderungen gar nicht so neu sind, sondern dass es vielmehr notwendig wird, eigentlich ganz traditionelle Anforderungen an den Lehrer neu zu beleben, auf dem Hintergrund neuer, nämlich der aktuellen Randbedingungen für seine Arbeit, neu zu bedenken und eben diesen Randbedingungen entsprechend neu zu definieren.

Dabei will ich von einigen Grundannahmen ausgehen, über die weitgehend Konsens herrscht. Es gibt einen grundlegenden Unterschied zwischen den **Funktionen der Schule** und den Aufgaben des Lehrers in der Schule. Es ist deshalb niemals möglich, dass der Lehrer alle Funktionen der Schule erfüllen kann. Er soll es auch gar nicht. Aber selbstverständlich soll er Aufgaben im Rahmen der Funktionen von Schule erfüllen. Dabei ist seine Situation dadurch geprägt, dass die unterschiedlichsten Erwartungen an ihn herangetragen werden. Diese können derart unterschiedlich, ja geradezu widersprüchlich sein, dass kein Mensch in der Lage ist, diese unterschiedlichen Anforderungen zu erfüllen. Das ist die Tragik der Lehrerrolle, aus der keine noch so vollkommene Ausbildung heraushilft.

Weitestgehend Konsens herrscht auch darüber, dass die Schule im wesentlichen drei Funktionen zu erfüllen hat, dass sie zumindest mit diesen drei Funktionen eingerichtet worden ist, nämlich mit der **Qualifizierungsfunktion**, mit der **Selektionsfunktion** und mit der **Legitimationsfunktion**. Von diesen Funktionen will ich ausgehen. Für die Frage nach den Anforderungen an den Lehrer werde ich mich auf die Aspekte der Qualifizierungsfunktion konzentrieren, die Selektions-

funktion hingegen mit Blick auf die Anforderungen an den Lehrer aus einer pädagogischen Position heraus problematisieren. Und ich will eine vierte Funktion der Schule in meine Überlegungen mit einbeziehen, über die keinesfalls Konsens herrscht: die **Ausgleichsfunktion** der Schule. Mit der Ausgleichsfunktion ist die Aufgabe der Schule beschrieben, eine Vielzahl von Defiziten aus der außerschulischen Sozialisation zu kompensieren, mit denen ein ständig wachsender Anteil von Kindern und Jugendlichen die Arbeit in der Schule nachhaltig beeinträchtigt. Und hieraus erwachsen - so meine These - nun in der Tat neue Anforderungen an den Lehrer.

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen also zunächst die Anforderungen an den Lehrer, die sich aus der Qualifikationsfunktion der Schule ergeben. Dies sind nicht grundsätzlich neue Anforderungen, denn die Vermittlung von Bestandteilen des angehäuften gesellschaftlichen Wissens an den gesellschaftlichen Nachwuchs ist von Anfang an eine der zentralen Aufgaben, die Schule überall auf der Welt zu erfüllen hat. Zu fragen ist allerdings, ob die sich hieraus ergebenden Anforderungen in der traditionellen Weise gesehen werden müssen, wie dies bisher geschehen ist. Wenn sich die Lehrer bei ihrer Arbeit auf traditionelle Anforderungen besinnen müssen, werden sie diese aber in einer neuen, aktuellen Weise zu interpretieren haben. Und dadurch wird es dann auch möglich sein, trotz einer Rückbesinnung auf traditionelle Anforderungen in angemessener Weise auf die zeitgenössischen Herausforderungen zu reagieren.

Wir haben also zunächst die Frage zu erörtern, unter welchen Bedingungen heute in unserer Schule die **Qualifikationsfunktion** wahrgenommen wird. Und in diesem Zusammenhang werden wir nachprüfen, was sich im Vergleich zu früheren Zeiten geändert hat. Danach können wir dann auch die Frage beantworten, welche neuen Anforderungen sich u.U. dadurch für die Lehrer ergeben. Und in diesem Zusammenhang wird dann auch zu prüfen sein, ob es überdies noch zusätzlich neue Anforderungen gibt, die sich für solche Lehrer nahezu zwingend ergeben, die bisher in sozialistischen Bildungssystemen gearbeitet haben, und die nun in ihrer Arbeit mit neuen moralischen und politischen Werten konfrontiert sind, die sich ein neues Menschenbild erarbeiten müssen, die sich um ein neues Verständnis vom Kind bemühen müssen, die eine neue pädagogische Anthropologie benötigen, für deren Arbeit darüber hinaus anders geartete bildungspolitische und curriculare Grundsätze für gültig erklärt wurden.

### **Was hat sich geändert?**

Ganz unabhängig von den grundlegenden Veränderungen in den ehemals sozialistischen Gesellschaften wird in den hochentwickelten (westlichen) Gesell-

schaften seit geraumer Zeit die **Veränderung der Kindheit** beschworen. Tenor dieser Sichtweise auf Veränderungen in den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen ist, dass durch den raschen Wandel von konkreten Lebensbedingungen, durch großstädtische Vereinsamung, durch kinderunfreundliche Wohnbedingungen, durch eine rasch sich vollziehende Mediatisierung des Alltags derart radikale Veränderungen in den normativen und inhaltlichen Orientierungen der Kinder eingetreten sind, dass innerhalb weniger Jahre völlig andere Kinder die Schule besuchen. Ja, es wird sogar von einem derart raschen Wandel ausgegangen, dass Lehrer, die nach zwei Jahren wieder in der gleichen Altersstufe unterrichten, auf völlig anders orientierte Kinder stoßen. Eine allgemeingültige Theorie der Kindheit, die generelle Aussagen über Kinder und Jugendliche ermöglichte, aus denen wiederum handlungsrelevante Folgerungen für die Arbeit des Lehrers abgeleitet werden könnten, ist angesichts der hohen Veränderungsgeschwindigkeit nicht mehr zu formulieren. Und das Drama wird noch dadurch verschärft, dass die Ausbildung der Lehrer z.T. ja Jahrzehnte zurückliegt und sich mithin notwendigerweise auf ganz andere Bedingungen von Kinderleben bezog. Als Ursache für die Veränderungen in den Bedingungen des Kinderlebens wird in erster Linie immer wieder ein dramatischer Zerfall der Familien und damit auch der Möglichkeiten von Familienerziehung genannt. Immer mehr Kinder wachsen in unvollständigen Familien auf, leben mit ihren Vätern, aber sehr viel häufiger allein mit ihren Müttern. Allein schon die Probleme, die alleinerziehende Eltern teils auf ihre Kinder verlagern, belasten die Kinder in unverhältnismäßigem Maße. Aber selbst da, wo Kinder in kompletten Familien aufwachsen, sammeln sie zumeist nur Erfahrungen als Einzelkinder. Hinzu kommt, dass Kinder in immer größerem Umfang ungeliebt sind, und dass sie dies auch als eine ständige Erfahrung vermittelt bekommen.

Aus diesen Randbedingungen kommen zunehmend Kinder mit psychosomatischen Störungen in die Schule. Sie leiden unter den Problemen in ihrem familialen Umfeld. Sie leiden unter den Wohn- und Milieubedingungen, in denen sie leben, und die häufig dazu führen, dass sie schon frühzeitig einen enorm hohen Fernsehkonsum haben. Dieser passive Konsum von Bildschirmserien hat äußerst negative Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer kindlichen Persönlichkeiten. Einerseits fehlt ihnen in erschreckend hohem Maße Erfahrung in der realen Welt. Leben erhalten sie zunehmend über visuelle Medien vermittelt, wobei empirische Untersuchungen festgestellt haben, dass nicht nur viel Zeit vor den Bildschirmen verbracht wird, sondern dass auch für Kinder in keiner Weise geeignete Sendungen des Fernsehens konsumiert werden; spätabendliche Horrorfilme erfreuen sich dabei einer besonderen Beliebtheit. Derartige Erfahrungen führen zwangsläufig dazu, dass Fiktion und Realität nicht mehr (oder: gar nicht

erst) unterschieden werden können. Eine Hemmschwelle gegenüber Gewalt und Brutalität wird gar nicht erst aufgebaut. Werte wie Gut oder Böse entwickeln sich über die Muster, die in der Fiktion der Fernsehwelt oder der Videospiele vorgelebt werden.

Eine weitere Konsequenz des hohen Fernsehkonsums (Untersuchungen sprechen davon, dass Kinder im Grundschulalter täglich bis zu 9 Stunden, an Wochenenden bis zu 30 Stunden vor dem Bildschirm verbringen, allein, und damit ohne Unterstützung bei der Verarbeitung all der dort vermittelten Erfahrungen) sind häufiger werdende Konzentrations- und Ausdauerschwierigkeiten. Kinder sind nicht mehr in der Lage, sich über die Dauer von Fernsehsequenzen hinaus auf eine Sache zu konzentrieren. Ihnen fehlt die Hartnäckigkeit, eine gestellte Aufgabe bis zur Lösung zu bearbeiten. Häufig können sie überhaupt nur noch aufnehmen, wenn ihnen in kleinen Portionen Worte und Bilder gemeinsam präsentiert werden. Und die mangelnden Spielmöglichkeiten in ihrer Umgebung verstärken die genannten Probleme auf ihre Weise: Der Mangel an ständiger Bewährung in einem natürlichen Umfeld führt in beängstigendem Maße zu Schwächen des Bewegungsapparates und der Sinnesorgane. Und diese Schwächen wiederum verstärken die Konzentrations- und Ausdauerschwierigkeiten. Und es darf in diesem Zusammenhang auch nicht verschwiegen werden, dass umweltbedingte Erkrankungen, aber viel stärker noch Fehlernährung durch die bei Kindern und ihren Eltern so beliebte Fast-Food-Kultur weitere Faktoren sind, die die erwähnten Schwierigkeiten nachhaltig verstärken.

Diese erwähnten Einflussfaktoren führen in Summe dazu, dass in einem immer größeren Umfang problembeladene Schüler in die Schule kommen, denen die Lehrer mit ihrer traditionellen Orientierung nicht mehr gewachsen sind. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Schule - und hier insbesondere die weiterführende - ihre Funktion vorrangig in der Vermittlung von Wissen sieht. Diese Funktion wird im wesentlichen umgesetzt durch die Vermittlung von Stoffen (häufig als Unterrichts-Stoff bezeichnet), ausgeführt von Lehrern, die weitgehend ein Bewusstsein von Stundenhaltern haben, denen der Stoff das Wichtigste ist.

Derartige Selbstverständnisse setzen aber bestimmte Kinder voraus, nämlich Kinder, die wohlgezogen sind, die in ihren Elternhäusern stark gefördert und unterstützt werden, die brav sind und immer lernen wollen - eine Fiktion, von der sich Schule bis heute nicht trennen will.

Solche Kinder sind heute in unseren Schulen eine immer kleiner werdende Minderheit. Da also die idealen Kinder nicht in der Schule sind, die realen Kinder weit vom Ideal entfernt sind, leiden Schüler zunehmend unter der Schule. Mehr

als 40 % der Schüler lehnen ihre Lehrer ab, mehr als 20 % der Schüler sind Wiederholer - nicht zuletzt, weil Eltern ihre Kinder mit zu hohen Erwartungen auf die falsche Schule schicken -, und etwa 55 % der Schüler an deutschen Gymnasien erhalten zusätzlich zum Unterricht in der Schule noch privat finanzierten Nachhilfe-Unterricht - ein Zeichen dafür, dass sie mit den Anforderungen der Schule überfordert sind. Und sie beklagen sich laut und nachhaltig über schlechte Lehrer.

Aber nicht nur Schüler, sondern zunehmend auch **Lehrer leiden** unter der Schule. In unterschiedlichen Untersuchungen wird davon berichtet, dass zwischen 60 % und 90 % der Lehrer behaupten, sich weitgehend ohne Lust und ohne Engagement durch die Schule zu quälen. Und die Lehrer beklagen sich besonders heftig über die Zunahme komplizierter und problematischer Schüler.

Die Folge dieser Situation ist nicht nur darin zu sehen, dass sich Schüler und Lehrer gegenseitig Probleme bereiten. Durch den gänzlich unangemessenen Umgang mit ihnen werden die wechselseitigen Probleme vielmehr potenziert. Und dieser Prozess wiederum führt dazu, dass dann genau die Effekte eintreten, die die Gesellschaft durch ihre Schulen bekämpft sehen will, nämlich die Probleme von Gewalt, von Kriminalität, Probleme von Suchtverhalten und Krankheit, die Probleme, die durch die ständige Erfahrung von Dummheit und Versagen und durch das andauernde Gefühl des Scheiterns entstehen. Mithin entsteht so die Situation, dass durch das Festhalten an Fiktionen und an traditionellen Verständnissen von Lehreraufgaben die Schule einen wesentlichen Beitrag dafür leistet, dass ihre inneren Probleme immer größer werden.

### **Grundsätzliche didaktische Anforderungen an den Lehrer**

Aus den vorgestellten Veränderungen in den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen, die als Schüler in die Schule kommen, ergibt sich die Notwendigkeit, dass Lehrer angemessen mit den veränderten Schülerpersönlichkeiten umgehen können. An erster Stelle gilt das für den Bereich der didaktischen Tätigkeit der Lehrer. Noch immer leben Lehrer (und übrigens auch die Schulverwaltungen) in dem Bewusstsein, das Unterrichten sei das wichtigste Tun im Schulalltag. Dabei wird häufig der Fiktion aufgefressen, dass all das, was gelehrt wird, von den Schülern auch gelernt wird. Aufgabe des Lehrers sei es demnach, die von ihm verfolgten Ziele möglichst präzise zu beschreiben und den Lehrprozess in überschaubaren Sequenzen so perfekt wie möglich zu planen. Je perfekter dieser Unterrichtsplan ist, um so erfolgreicher sei dann der Unterricht. Dies Denken sieht augenscheinlich davon ab, dass Schüler eine beachtliche Hartnäckigkeit entwickeln, sich diesem Zugriff des Lehrers zu entziehen. Folglich wird der

Misserfolg des Lehrers dann den Schülern angelastet, ihrer Faulheit, ihrer Dummheit, ihrer Bequemlichkeit, ihrer Unzulänglichkeit.

Angesichts der veränderten Situation von Kindern bedarf es aber eines **Perspektivenwechsels** bei der Betrachtung der Unterrichtssituationen. Da eben nicht mehr überwiegend lernwillige und arbeitseifrige Kinder die Schule bevölkern (Kinder mit einer derartigen Motivationsstruktur finden wir - manchmal - noch häufig in den Anfangsklassen der Grundschulen), ist es Aufgabe der Lehrer von der Unterrichtsplanung wegzukommen. Stattdessen orientiert sich die Anforderung an den Lehrer darauf, Prozesse des Lernens bei den Schülern zu organisieren, also eine Lernplanung durchzuführen. Das Hauptaugenmerk der Lehrer wird sich dabei vorrangig darauf richten müssen, die Lernfähigkeit ihrer Schüler herzustellen. Auf diesem Hintergrund spielen die traditionellen didaktischen Kompetenzen des Lehrers nur noch eine nachgeordnete Rolle. Nicht mehr der Stoff mit seinen zunächst ja gar nicht auf Unterricht bezogenen inneren Strukturen kann im Vordergrund stehen, auch nicht die noch so professionell anmutende Segmentierung des Stoffes, die dem Schüler gleichsam mundgerecht serviert wird. Vielmehr ist die zentrale didaktische Aufgabe des Lehrers unter den gegenwärtigen Bedingungen der Schüler darin zu sehen, zunächst einmal dieses Bedingungsgefüge zu analysieren, um die Voraussetzungen für die Gestaltung aktiver Lernprozesse zu erkennen. Dieser, in der Allgemeinen Didaktik ja gar nicht so neue grundlegende Schritt, scheint in den vergangenen Jahrzehnten zugunsten der üblichen Stoff-Fixierung fast vergessen. Lehrer müssen aber angesichts der dramatischen Verschlechterung von Lernmotivationen bei ihren Schülern wieder lernen, ihre eigenen Planungsprozesse auf die Schüler zu beziehen. Das verlangt von ihnen zunächst einmal eine große Bereitschaft, sich ihren Schülern (und damit auch deren Problemen) gegenüber zu öffnen. Nur wer bereit ist, sich vollständig auf die Persönlichkeiten seiner Schüler einzulassen, sich eben diesen Personen gegenüber zu öffnen, schafft sich die Voraussetzungen dafür, mit seinen Schülern erfolgreich arbeiten zu können. Eine Garantie für erfolgreiche Lernprozesse ist damit freilich noch nicht verbunden.

Neben der eigenen Offenheit benötigen Lehrer aber auch die Bereitschaft und die Kompetenz, ihren **Unterricht zu öffnen**. Nur auf diese Weise können sie es schaffen, all die Lernbarrieren bei ihren Schülern auszuräumen, die diese bei der aktiven Teilnahme an den intendierten (und für die Arbeit in der Schule unverzichtbaren) Lernprozessen blockieren. Öffnung des Unterrichts bedeutet dabei in jedem Falle, dass die individuellen Lebenserfahrungen der Schüler mit dem Ziel thematisiert werden, die Kinder emotional und motivational für das Lernen zu befreien. Keineswegs allerdings darf Öffnung so verstanden werden, dass

Unterricht als systematisierter Lernprozess der zufälligen Beliebigkeit von Schülererlebnissen oder gar der Schülererfindungen überlassen bleibt. Öffnung des Unterrichts dient vorrangig dem Zweck, so etwas wie die Lernfähigkeit der Schüler herstellen zu helfen. Damit der Lehrer in der Lage ist, den Weg von der unmittelbaren Schülererfahrung zu einer Systematik des Lernprozesses zu gehen, bedarf er nicht nur einer umfassenden psychologischen Kompetenz. Er benötigt auch ein umfassendes allgemeines und fachliches Wissen. Denn faktisch muss er sich bei der Öffnung des Unterrichts immer wieder frei machen von den Vorgaben des Lehrplans oder des Rahmenplans, ohne dessen Ziele freilich aus dem Auge zu verlieren. Und er muss auch ständig in der Lage sein, die Fülle der Schülererfahrungen zu verknüpfen und zu bündeln, sie in Beziehung zu setzen zu am Lehrplan orientierten Inhalten, er muss in der Lage sein, ständig abzuwägen, wie lange er sich in seinen Unterrichtszeiten mit welchen Inhalten vorrangig beschäftigt sehen will. Und das kann er verantwortlich nur, wenn er klar weiß, welche grundsätzlichen Lernprozesse durch die einzelnen Inhalte und Gegenstände ausgelöst werden können, wie diese miteinander verbunden werden können, damit daraus systematische und langfristig wirksame Lernprozesse werden. In Anlehnung an didaktische Theorien kann also gesagt werden: Der Lehrer braucht auch in diesem Zusammenhang eine hohe Sachkompetenz, die es ihm ermöglicht, Auswahlentscheidungen begründet zu treffen. Nur so ist ihm ein „reflective teaching“ möglich.

Und der Lehrer benötigt eine umfassende **Differenzierungskompetenz**. Seine Schüler tragen zwar alle eine ähnliche strukturelle Problemlage mit sich herum, aber sie sind doch als Individuen mit deren ganz spezifischer Ausprägung beladen, so dass es sich verbietet anzunehmen, alle Schüler einer Klasse ließen sich auf einheitliche Weise in die gewünschten Lernprozesse einbeziehen. Aufgabe des Lehrers ist es also, angemessen mit den unterschiedlichen Ausprägungen der weiter oben beschriebenen Problemlagen umzugehen. Im Rahmen von Unterricht ist das nur möglich, wenn möglichst spezifisch auf eben diese Problemlagen eingegangen wird. Und das bedeutet, dass mit den Schülern differenziert gearbeitet werden muss, immer möglichst nahe an ihren Lernbarrieren, also an ihren Problemlagen und Erfahrungshintergründen und damit an ihren Lern- und Arbeitsmöglichkeiten. Auch das bedeutet nicht, dass der Lehrer keine übergeordneten und für alle gemeinsamen Ziele verfolgen dürfte. Er muss dies allerdings auf unterschiedlichen Wegen tun, die parallel zu gehen sind. Und das konfrontiert den Lehrer mit der Anforderung, eine Vielzahl von Planungen parallel durchzuführen. Eine totale Individualisierung des Unterrichts wäre die ideale Konsequenz aus diesen Anforderungen, würde aber angesichts der gegenwärtigen Bedingungen von Schule nahezu alle Lehrer überfordern. Dass weltweit in unter-

schiedlichsten Schulen seit Jahrzehnten die ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte zur Individualisierung erfolgreich umgesetzt werden, zeigt zwar, dass eine solche Individualisierung mit sich wiederholendem Erfolg unter sehr unterschiedlichen kulturellen und schulpolitischen Bedingungen praktiziert werden kann. Aber zu diesem Erfolg ist in der Regel eine grundsätzliche pädagogische Einstellung von Lehrern notwendig, die wegen ihres fast bekenntnishaften Charakters eben nicht von allen Lehrern ohne weiteres erwartet werden kann.

Wenn denn die angesprochenen Möglichkeiten der didaktischen Veränderungen wirklich greifen sollen, bedarf es überdies einer grundlegenden **Veränderung in der unterrichtlichen Gestaltung von Schule**. Auch dies wird zusätzliche, vielleicht auch neue Anforderungen an den Lehrer stellen. Meines Erachtens können diese Veränderungen nur dann greifen, wenn Unterricht davon wegkommt, den Schülern nahezulegen, ein Verständnis von der Welt ließe sich nur über ihre Segmentierung in einzelne Unterrichtsfächer erschließen, die zudem ihre innere Erkenntnisstruktur aus einer den Unterrichtsfächern zugrundeliegenden Wissenschaftsdisziplin gewinnen. Ich will nicht missverstanden werden. Weder will ich die Notwendigkeit von Wissenschaft für Weiterkenntnis anzweifeln, noch will ich dafür plädieren, dass Unterricht keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vermitteln sollte. Beides steht für mich außer Zweifel. Aber Unterricht muss dies auf eine andere Weise tun, als Wissenschaft dies leistet. Eine reine „Verkindlichung“ der Wissenschaft im Sinne einer traditionellen didaktischen Reduktion wäre nicht der richtige Ansatz. Kinder und Jugendliche nehmen die Welt eben nicht über partielle Analyse wahr. Sie erfahren das Leben, die Welt und ihre Teilrealitäten in komplexen Zusammenhängen. Schule muss dabei helfen, die Komplexität dieser Erfahrungszusammenhänge zu erschließen. In dem Maße, in dem immer weniger erkennbar lernwillige Schüler die Schule besuchen, wird es in ständig stärkerem Maße notwendig, grundlegend an dem Erfahrungshintergrund der einzelnen Schüler anzuknüpfen. Wenn das denn erfolgreich geschehen soll, müssen Lernprozesse in der Schule auch ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen. Lehrer müssen deshalb in der Lage sein, Prozesse ganzheitlichen und entdeckendes Lernens in Gang zu setzen. Das erfordert von ihnen neben einer grundsätzlichen didaktischen Umorientierung auch die Fähigkeit, die Lern- und Erkenntnispotenzen komplexer lebenspraktischer Zusammenhänge zu erkennen, damit auch die Kompetenz, Erfahrungen in solchen Zusammenhängen gezielt anzusteuern, aber eben auch die Fähigkeit, Erkenntnisprozesse zu systematisieren und Analysen auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Befähigung vorzunehmen. In diesem Sinne müssen Lehrer also auch weiterhin eine fachwissenschaftliche Ausbildung erhalten, die freilich nicht in der Weise partikularisiert betrieben wird, wie das traditionell geschieht. Sie muss breiter angelegt sein, sie

muss damit umfassender sein, sie muss vor allem aber eine Sicht auf Zusammenhänge ermöglichen. Die Praxis, die fachwissenschaftlichen Studiengänge der Lehrer an denen der Diplomanden zu orientieren, muss schleunigst aufgegeben werden zugunsten einer wissenschaftlichen Ausbildung, die das Denken in Zusammenhängen ermöglicht. Der Kern dieser wissenschaftlichen Professionalität von Lehrerstudium muss freilich die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lernprozessen sein.

Zu den organisatorischen inneren Konsequenzen von Schule und Unterricht gehört freilich eine weitere Maßnahme gegen die Zerstückelung der Weiterführung von Kindern im Unterricht: Zum ganzheitlichen und entdeckenden Lernen gehört auch die Beseitigung des Rhythmus der Unterrichtsstunden in Sequenzen von 40 bzw. 45 Minuten. Unterschiedliche Untersuchungen zu dem Problem der Dauer von Unterrichtsstunden haben belegt, dass nicht nur viel Zeit durch das geforderte ständige gedankliche Umsteigen vertan wird. Es wird auch viel Schülerenergie vergeudet. Und es wird eigentlich auch verlernt, inhaltliche Aufgaben - auch solche, die man sich selbst gestellt hat - konsequent bis zur Erledigung zu führen, eine Fähigkeit übrigens, über die Schüler aus ihren Prozessen des vorschulischen Lernens durchaus verfügen. Und nicht zuletzt die Forschungen MARIA MONTESSORIS haben überzeugend nachgewiesen, dass auch diejenigen Schüler mit großer Hartnäckigkeit mit der konsequenten Erledigung von Aufgaben konzentriert beschäftigt blieben, die in besonderer Weise als lernschwierig eingestuft worden waren. Was spricht dagegen, dass diese „Polarisation der Aufmerksamkeit“ nicht als generelle Erscheinung wirksam sein soll? Für die Lehrer ergibt sich hieraus freilich die Anforderung, ihr didaktisches Denken insgesamt auf ganzheitliche Aspekte auszurichten. Auch ihre zeitlichen Planungsvorstellungen müssen in dies Denken mit einbezogen werden. Ebenso ihre an den aktuellen traditionellen schulrechtlichen Regelungen orientierten Vorstellungen von der Fächerstruktur und der Fächer-Wochen-Stunden. Lehrer müssen in der Lage sein, die weiter oben beschriebenen ganzheitlichen Zusammenhänge auf die in den rechtlichen Bestimmungen geforderten Fächeraspekte zu beziehen und ggf. auch auf sie bezogen umzurechnen, solange, wie die Schulpolitik ihnen keine anderen Handlungsmöglichkeiten lässt.

Damit diese Anforderungen an den Lehrer aber auch nachhaltig wirksam werden können, bedarf es zudem einer **andersartigen Struktur des Lehrereinsatzes**, als wir ihn in Deutschland in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben und als normal gewohnt sind. Ganzheitliche Lernprozesse, komplexe, die Fächergrenzen überwindende Erkenntnisvorgänge und eine große Flexibilität in den zeitlichen

Abläufen lassen sich nicht in einem System durchführen, in dem der urchterrichtsstündlich wechselnde Fachlehrer die Norm ist, möglicherweise noch kombiniert mit der Notwendigkeit für die Schüler, in den einzelnen Unterrichtsstunden neue Unterrichtsräume aufzusuchen, sich eventuell auch noch neu zu gruppieren. Für die erfolgreiche Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse wird Zeit und personelle Kontinuität benötigt. Faktisch bedeutet das, dass die Schüler in einem Klassenverband zusammenbleiben und nicht immer wieder in besonderen Leistungsniveau-Gruppen, aber auch in unterrichtlichen Interessengruppen neu sozial zusammengesetzt werden. Aber genauso wichtig ist es, eine Kontinuität in der Person des Lehrers herzustellen. Einzelne Lehrer, traditionell als Klassenlehrer bezeichnet, müssen über einen möglichst langen Zeitraum in einer Klasse unterrichten. Das erleichtert das Durchführen von sinnstiftenden ganzheitlichen Lernprozessen. Für die Lehrer ist damit die Anforderung verbunden, sich der Zumutung auszusetzen, die engen Strukturen ihrer fächerbezogenen Ausbildung zu überwinden und auch in solchen Feldern zu unterrichten, d.h. als Lernunterstützende Partner für ihre Schüler zur Verfügung zu stehen, die sie - zumindest in Deutschland - in ihrer traditionellen Ausbildung nicht studiert haben. Erfahrungen in unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen zeigen, dass dies als eine generelle Vorgehensweise möglich ist. Und es mag viele erstaunen, dass die gegenwärtig ja so gerne vorgenommenen vordergründigen Vergleiche von schulischen Leistungen erbracht haben, dass die „Leistungen“ gerade in solchen Ländern, die einen breiten Lehrereinsatz als Normalität kennen, europäische Spitzenwerte zeigen, ganz im Gegensatz zu dem, was für das deutsche Schulsystem bei derartigen Vergleichen herausgekommen ist.

Leistungsschädliche Folgen sind also durch einen konsequenten „Klassenlehrereinsatz“ nicht zu erwarten. Von Lehrern empfundene fachliche Defizite lassen sich sowohl durch eine konsequent betriebene Lehrerweiterbildung reduzieren wie auch - längerfristig - durch eine grundlegende Veränderung in der Ausbildung zukünftiger Lehrer.

### **Grundlegende pädagogische Anforderungen an den Lehrer**

Es ist im Grunde eine Banalität festzustellen, dass die Schule eigentlich für die Kinder da ist und nicht für den Stoff. Offensichtlich ist das überall klar, nur nicht in der Schule, bei der Schulverwaltung und in der Schulpolitik. Über Schulpolitik schlägt sich aber diese Kenntnislucke auf die Ausbildung entsprechender Kompetenzen des Lehrers nieder. Die vordergründige Orientierung auf den Stoff ist somit nicht notwendigerweise auf die subjektive Unzulänglichkeit einzelner Lehrer zurückzuführen, sondern weitgehend bildungspolitisch veranlasst. Und wenn denn in der Schule kindorientiert gearbeitet werden soll, dann stellt diese

Aufgabe notgedrungen auch neue Anforderungen an den Lehrer.

Eine erste pädagogische Anforderung ergibt sich daraus, dass ein kindorientiertes Unterrichten vom Lehrer erfordert, dass er **unterstützt statt zu selektieren**. Besonders schwache Schüler erfordern von den Lehrern eine besondere Anstrengung. Sie benötigen außerordentlich viel Verständnis auf Seiten der Lehrer. Lehrer, die nur ihren Stoff abhandeln wollen, müssen zwangsläufig scheitern. Auch die bei Lehrern offensichtlich nach wie vor so beliebte Selektionsandrohung ist bei diesen Schülern ein ausgesprochen untaugliches Instrument. Pädagogische Aufgabe der Lehrer ist es, die Schüler in ihren Lernbemühungen zu unterstützen; in vielen Fällen wird es auch notwendig sein, die Schüler zunächst einmal dabei zu unterstützen, eigene Lernbemühungen zu entwickeln. Schüler mit den heute schon fast üblichen Konzentrations- und Ausdauerproblemen müssen anfänglich erst einmal dazu gebracht werden, am Unterricht produktiv überhaupt teilzunehmen. Stoffliche Fachkompetenz des Lehrers ist hier in ähnlicher Weise nicht ausreichend, wie eine noch so entfaltete fachdidaktische Kompetenz, die ihn dazu befähigt, außerordentlich kleinschrittig Unterrichts-, besser: Stundenplanungen vorzunehmen. Das Wissen um die Kinder, um ihre Lebensbedingungen, um ihre Lernschwierigkeiten wird die zunächst wichtigste Kompetenz, über die ein Lehrer verfügen muss. Ist es ihm nicht möglich, die Schüler zunächst einmal „lernfähig“ zu machen, sind ihm seine übrigen Fähigkeiten in der Regel auch nicht mehr hilfreich: Ihm wird es kaum gelingen, mit seinem Stoff und mit seinen Lehrschritten diese Schüler zu erreichen. Das Herstellen von Lernbereitschaft, von Aufnahmefähigkeit wird somit zur ersten zentralen pädagogischen Aufgabe des Lehrers.

Sicherlich muss man davon ausgehen, dass nur die wenigsten Lehrer über **charismatische Persönlichkeitsmerkmale** verfügen, über die sie einen unschätzbaren Zugang zu den Kindern haben können. Sie sind beliebt bei den Schülern, und dadurch können sie auch erfolgreich erzieherisch tätig sein. Sie verfügen über die notwendige Ausstrahlung und die Sicherheit, immer einen geeigneten Zugang zu den Schülern zu finden. Aber derartige Talente bleiben in einer verschwindenden Minderheit. Und so muss dann versucht werden, diesen notwendigen Zugang zu den Schülern über Verhalten zu erreichen, das man selber entwickeln kann, das man also lernen kann. An vorderster Stelle ist hier zu nennen, dass nur dann jemand sich ernsthaft vornehmen sollte als Lehrer zu arbeiten, wenn er - oder auch sie - bereit ist, sich kontinuierlich auf Kinder und Jugendliche einzustellen. Lehrer benötigen die Fähigkeit, Kinder wahrzunehmen, sie zu verstehen und sich in sie einzufühlen. Das ist aber nur möglich, wenn die Lehrer sich nicht nur als Personen verstehen, die ihr Fach in das Zentrum ihrer Arbeit rücken und ihre

Arbeitsaufgabe vorwiegend im Einlösen ihrer Unterrichtsverpflichtung sehen. Lehrer müssen sich gerade angesichts der gegenwärtig außerordentlich problembeladenen Schülerschaft über ihre Unterrichtsverpflichtung hinaus verlässlich um das Schul- und Klassenleben kümmern. Sie müssen ihren Schülern auch in den Pausen, am Nachmittag, am Abend, wenn notwendig auch am Wochenende und in den Ferien zur Verfügung stehen und ihnen ein zuverlässiger Ansprechpartner sein, der ihnen nur auf diese Weise helfen kann, mit ihren Problemen so weit fertig zu werden, dass die Schüler wieder frei sein können für eine aktive Mitarbeit im Unterricht. Angesichts der vielfältigen Belastungen, denen Lehrer in ihrem beruflichen und privaten Alltag ohnehin schon ausgesetzt sind, mag dies als eine aberwitzige Forderung an die Lehrer erscheinen, und empört werden viele Lehrer diese Anforderung als eine unzulässige Zumutung zurückweisen. Dabei wird leicht übersehen, dass sehr viele Faktoren, die heute zu dem sog. Burn-Out-Syndrom führen, eigentlich im Grunde selbst verschuldet sind. Wer den Schüler mit Wärme begegnet, wer Verständnis auch für ihre persönlichen Belange aufbringt, wer ihnen das Gefühl gibt, ihnen ein zuverlässiger Partner zu sein, wer also auch viel Gemeinsames mit ihnen hat, der wird auch von seinen Schülern unterstützt und selbst in den Phasen von Schwäche von ihnen mit getragen. Hierfür bedarf es eigentlich nur einer Reihe sehr kleiner Verhaltensänderungen, die dann aber Großes bewirken können.

Damit Lehrer das soziale Umfeld ihrer Schüler besser kennen können, damit sie zudem auch ohne allzu große Kraftanstrengung und ohne zu sehr belastenden Zeitaufwand außerschulische Arbeit mitmachen können, ist es notwendig, dass die Lehrer in der Nähe ihrer Schule, und damit auch in der Nähe ihrer Schüler wohnen. Damit eine stabile persönliche Beziehung aufgebaut werden kann, die erst als Basis für ein vernünftiges Miteinander dient, müssen Lehrer in der Lage sein, als **Klassenlehrer** zu arbeiten.

Klassenlehrer ist mehr, als eine lediglich administrative Aufgabe zu erfüllen. Ein Klassenlehrer ist Vertrauensperson seiner Schüler. Und ein Klassenlehrer muss möglichst viele Unterrichtsstunden in seiner Klasse sein; gleichzeitig muss er darauf achten, dass er entsprechend wenige Stunden als Fachlehrer in anderen Klassen unterrichtet. Es liegt auf der Hand, dass ein Lehrer, der über einen längeren Zeitraum kontinuierlich mit einer Gruppe von höchstens 30 Schülern arbeitet, viel besser erzieherisch auf sie einwirken kann, sie auch viel besser verstehen kann als ein Lehrer, der immer jeweils nur wenige Stunden als Fachlehrer in sehr vielen Klassen tätig ist, mitunter vielleicht sogar bis zu 200 Schüler in einer Woche zu unterrichten hat. Nun wird landläufig mit dem Hinweis darauf gegen diese Vorstellung argumentiert, nur ein hochkarätig (und das heißt üblicherweise ja auch schmalspurig) ausgebildeter Fachlehrer sei in der Lage, sein Fach in der

Schule auf einem hohen Niveau zu unterrichten. Das mag schon sein. Aber der Unterricht eines hochspezialisiert ausgebildeten Fachmannes, also eines Experten seines Unterrichtsfaches, garantiert eben nicht, dass das, was gelehrt wird, am Ende auch gelernt wird, und sei der Unterricht noch so gekonnt vorbereitet. Wer hat denn einen Nutzen von der hohen Fachkompetenz eines Lehrers, der irgendwo zwischen zwei und vier Stunden in einer Klasse ist und sich dann notgedrungen auf seinen Stoff, auf die Gegenstände seines Unterrichts konzentrieren muss. Die hohe Fachkompetenz bleibt schlicht wirkungslos, wenn dieser Lehrer sich nicht auf die Schüler einstellen kann und wenn er - was in diesem Zusammenhang eben auch außerordentlich wichtig ist - keine Zeit hat, um mit großer Kontinuität auf die Schüler einzuwirken. Und Zeit ist notwendig für einen pädagogischen Erfolg gegenüber all den Erziehungsdefiziten, Verhaltensschwierigkeiten und Lernstörungen, die im Alltag unserer Schulkinder viel typischer sind als der aufgeweckte, lerninteressierte und wohlgezogene Schüler. Und deshalb muss auch hier ein weiteres Stück pädagogischer Kompetenz in der Weise entwickelt werden, dass Lehrer als Klassenlehrer arbeiten können, dass sie in der Lage sind, auch in Fächern zu unterrichten, die sie (bisher) in ihrem Studium nicht in der traditionellen Ausführlichkeit studiert haben. Langfristig muss das System der Lehrerausbildung in diesem Sinne geändert werden, will denn die Schule nicht gänzlich vor der Wirklichkeit ihres eigentlichen Sinns kapitulieren. Unsere europäischen Nachbarn führen uns ja teilweise vor, wie eine solche breit gefächerte Ausbildung der Lehrer aussehen kann. Und sie zeigen auch, dass eine so gestaltete Lehrerausbildung mitnichten zu einem Qualitätsverlust schulischen Lernens führen muss. Im Gegenteil: International vergleichende Untersuchungen zum Leistungsstand von Schülern in unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen haben in jüngster Zeit nachgewiesen, dass der Leistungsstand in diesen Ländern z.T. erheblich über dem in den deutschen Schulen (die Gymnasien eingeschlossen) liegt. Auch wenn man nicht gerade ein Freund dieser Art von vergleichender Bildungsforschung ist, muss man konzedieren, dass die hierzulande aus diesen Untersuchungen gezogenen Schlussfolgerungen nicht die ultima ratio sind. Die geforderte Verstärkung des Fachunterrichts, die sich durchsetzende Entpädagogisierung der Lehrerbildung zugunsten noch größerer Fachanteile, die eingeklagten Verschärfungen in den Selektionsprozessen wie auch der wiederauferstandene und mit administrativen Mitteln durchgesetzte Aberglaube, wonach eine Erhöhung der Zahl von Überprüfungen gleichsam naturgesetzlich zu einer höheren Lernmotivation führe, sind genau die Schritte und Maßnahmen, die nicht die gewünschten positiven Veränderungen in unseren Schulen bringen. Statt der erhofften höheren Lernfreude werden Schulfrustrationen zunehmen, in Aggressionen und Lernverweigerung umschlagen, und damit wird die Situation der Lehrer nur noch beängstigender werden. Bereits in den vergangenen 15 Jahren

haben verzweifelte, aber dennoch engagierte Lehrer gezeigt, dass sie erfolgreich ihre Schüler wieder zu motivieren vermögen, wenn sie die einengenden fachlich orientierten Vorgaben durch mehr pädagogisch orientiertes Handeln ersetzen, auch, wenn dies gelegentlich mit massiven Konflikten mit der Schulaufsicht verbunden war.

Zu den geforderten pädagogischen Kompetenzen gehört auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zu akzeptieren, dass die Klassenräume, gleichsam als **Biotop für die Schüler** anzusehen sind. Sie sind die Räume, in denen Lernen erfolgreich stattfinden soll. Deshalb müssen sie für die Schüler einen anregenden Charakter haben. Erste Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler sich von den Räumen angezogen und nicht abgestoßen fühlen, wie es heute in der großen Mehrzahl der Fälle ist. Sie müssen sich also wohlfühlen können in ihren Klassenräumen, und das bedeutet, dass die Klassenräume entsprechend eingerichtet und gestaltet sein müssen. Eine positive Lernatmosphäre setzt nämlich auch voraus, dass sich die Schüler mit ihrem Lernraum identifizieren. Für die Lehrer, vor allem, wenn sie in traditionellen Denkmustern behaftet sind, bedeutet es sicherlich eine große Anstrengung. Sie müssen sich hier frei machen von der Tradition „Fachunterricht“ in „Fachräumen“ zu erteilen, und nur das sei möglich, und Fachräume hätten sachlich nüchtern zu sein. Insofern benötigen die Lehrer die Kompetenz, sich zunächst auf eine andersgeartete Lernumgebung einzustellen und sich darauf einzulassen, in dieser Umgebung erfolgreichen Unterricht durchzuführen. In einem Klassenraum, der in unterschiedlicher Weise den Lernbedürfnissen der Schüler entspricht, wird es aber auch - und das im Unterschied zu den meisten Fach-Unterrichtsräumen - ein vielfältiges schülerspezifisches Lerninstrumentarium geben. Und hier nun liegen wiederum besondere Chancen für die Arbeit der Lehrer. Wenn sie es vermögen, dies Instrumentarium (z.B. Lexika, Nachschlagewerke, Karteikarten, Dokumentationen unterschiedlicher Schülerarbeit) für ihre unterrichtliche Arbeit mit einzusetzen, können sie sich aus der traditionell beherrschenden in eine unterstützende Rolle begeben. Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist das mit Blick auf das aktive Aneignen durch die Schüler der Weg, der einen größeren Erfolg verspricht.

Angesichts der vielfältigen immer wieder beklagten Sozialisationsdefizite, die bei den Schülern zu Lern- und Verhaltensschwierigkeiten führen, muss die Schule auch **sozialpädagogische Aufgaben** wahrnehmen. Dieser Aufgabe kann sie sich in keiner Weise entziehen, will sie denn den ihr durch gesetzliche Bestimmungen übertragenen Erziehungsauftrag erfüllen. Ohne jetzt auf die große Menge an Literatur einzugehen, in der die Folgen der „veränderten Kindheit“ beklagt werden, muss aber festgestellt werden, dass diese Beschreibungen und Analysen

zwangsläufig zu konkreten - und das heißt auch neuen - Anforderungen an den Lehrer und die Akzentuierung seiner Arbeit führen. Der Lehrer hat nämlich grundsätzlich die Möglichkeit, sich diesen Lern- und Verhaltensstörungen zu stellen oder auch nicht. Er kann sie - und das wäre das traditionelle Verhaltensmuster von Schule - ignorieren, kann disziplinarisch damit umgehen, er kann sie weiterreichen an eine mittlerweile breitgefächerte Expertenschar im Umfeld von Schule. Er kann sich diesen Störungen auch stellen, indem er sich ihrer erzieherisch annimmt. Hierfür ist aber nicht nur eine grundsätzliche Bereitschaft notwendig, die eine Reduktion der eigenen Lehrtätigkeit auf das Stundengeben zugunsten eines auch sozialpädagogischen Verständnisses des Lehrerberufs ausschließt. Der Lehrer muss bereit sein, mit seinen Schülern ein Stück weit zu leben. Damit er dies im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule auch erfolgreich tun kann, bedarf er spezifischer Kompetenzen. Er muss in der Lage sein, die Kinder und Jugendlichen in ihrer eigenen Biographie, in ihren ganz konkreten Lebensproblemen wahrzunehmen. Er muss in der Lage sein, sie zu verstehen. Er muss bereit und in der Lage sein, jedem einzelnen Schüler gegenüber angemessen zu handeln. Dazu benötigt er eine Ausbildung auch in Entwicklungspsychologie, mit deren Hilfe er wenigstens grundlegende Fähigkeiten zum Wahrnehmen und Ansätze für ein angemessenes Handeln erhält. Er muss Einblick in das außerschulische Jugendleben haben, damit er eine elementare Vorstellung davon entwickeln kann, in welchen Nischen seine Schüler Zuflucht suchen. Er benötigt Kenntnisse über grundlegende Aspekte der Ernährungslehre, der Präventions- und der Lernbehindertenpädagogik, damit er wenigstens ansatzweise kompensatorisch erziehen kann. Er muss ebenso etwas über Familienerziehung wissen wie über sozialpädagogische Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, deren Besonderheiten er am besten durch unmittelbare eigene Anschauung erlebt. Auch diese Anforderungen an den Lehrer brechen mit der traditionellen Vorstellung, ein guter Lehrer könne nur jemand sein, der nichts als das Fach, und das dann extrem gründlich, studiere. Aber sollte man von Lehrern, die auch unter den genannten Anforderungsprofilen ja eine vollwertige akademische Ausbildung absolvieren, nicht wie von anderen Akademikern auch, verlangen können, dass sie inhaltliche Defizite, die sie in ihrer Fachkompetenz spüren, in eigener Verantwortung ausgleichen können? Die fachlichen Inhalte, die man im Rahmen des Studiums kennenlernt, reichen ohnehin nicht für das gesamte Berufsleben.

Diese Anforderungen an die Lehrer, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, den aktuellen Zustand der Schüler zur Bezugsgröße für schulisches, und damit auch pädagogisches Handeln anzunehmen, werden sich in der Zukunft noch dadurch vergrößern, dass in vielen europäischen Ländern gegenwärtig Ansätze zu einer

weitgehenden **Autonomisierung der einzelnen Schulen** umgesetzt werden. Mögen diese Entwicklungen auch vorrangig aus ganz anderen Motiven vorangetrieben worden sein (nicht ganz von der Hand zu weisen ist der Argwohn, durch Autonomie solle die Kürzung der Haushaltsmittel für Schulen verschleiert werden), sie haben auf alle Fälle unmittelbare Konsequenzen für die Schule. Damit wirkt sich diese Entwicklung auch auf die Struktur der Anforderungen an Lehrer aus, insbesondere wenn beachtet wird, dass autonome Schulen auch viel augenfälliger untereinander in Konkurrenz stehen: Jede Schule wird darum bemüht sein, möglichst attraktiv zu sein, um dadurch möglichst viele Schüler anzuziehen. Lehrer müssen deshalb zunächst einmal in der Lage sein, ein attraktives, an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler orientiertes pädagogisches Angebot zu entwickeln und durchzuführen. Mit dem Abkoppeln von der Behördenanbindung werden Lehrer nur noch mit Hilfe solcher Angebote legitimieren können, einen Arbeitsplatz finanziert zu bekommen. Nur wenn genügend Schüler in die einzelne Schule kommen, sind auch die Lehrerstellen finanzierbar. Die Tradition des deutschen Lehrerberufs, wonach der Lehrer als Beamter faktisch unkündbar ist, und wenn er noch so schlechte Arbeit leistet, lässt sich mit einer autonomen Schule nicht mehr aufrecht erhalten.

Eine Autonomie der Schule macht es aber nicht nur erforderlich, dass Lehrer die vorhandenen schuladministrativen Handlungs- und Entscheidungsräume auszuschöpfen und produktiv zu nutzen lernen. Lehrer müssen auch viel stärker als bisher ihre Arbeit in Kooperationsstrukturen hinein denken und planen, denn sie erhalten in der autonomen Schule auch wesentlich mehr Verantwortung für alle Bereiche des schulischen Lebens übertragen als bisher. Sie müssen also auch kooperationsfähig sein. Und sie müssen fähig sein, in den kooperativen Strukturen eigenverantwortlich wirtschaftlich denken und handeln zu können. Schließlich wird es unter diesen Bedingungen mit zu ihren Aufgaben gehören, ein nach außen gerichtetes Angebot der Schule ebenso zu gestalten und zu verantworten wie darüber zu entscheiden, in welcher Weise denn die der Schule zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel verwendet werden sollen.

Die **Kooperationsfähigkeit der Lehrer** ist aber auch aus pädagogischen Gründen notwendig. Die weiter oben formulierte Anforderung an die Lehrer, sich vom „Fachlehrer“ zum „Klassenlehrer“ zu wandeln, birgt - wenn diese Forderung denn verwirklicht wird - für die Schüler auch Gefahren.

Grundsätzlich ist es immer möglich, dass zwischen einzelnen Lehrern und einzelnen Schülern aus unterschiedlichsten Ursachen Kommunikationsprobleme bestehen können. Ist nun ein Lehrer mit einer Klasse über einen langen Zeitraum mit viel gemeinsamer Unterrichtszeit zusammen, kann das für einzelne Schüler in solchen Fällen zu erheblichen Problemen führen. Einzelne Schüler können in

solchen Situationen das Gefühl haben, einem nicht zu ihrer Persönlichkeit passenden Lehrer auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein. Diese Problematik vor Augen, haben Schulen zwischenzeitlich zwei Modelle entwickelt, mit deren praktischer Umsetzung sie erfolgreich diese Schwierigkeiten reduziert haben. Das eine Modell ist das **Co-Teaching**. Hier wird eine Klasse von zwei Lehrern geführt, die unterschiedliche sich ergänzende Fächerkompetenzen vertreten. Das Modell gibt dem Schüler so die Möglichkeit, unter dem Angebot von zwei Lehrerpersönlichkeiten eine zu ihm passende Bezugsperson zu finden. Das Konzept lässt sich auch - und da wird es wegen der Kostenneutralität ökonomisch interessant - in der Weise modifizieren, dass die Lehrer zweier Parallelklassen eine enge Kooperation mit sehr viel Unterricht in diesen beiden Klassen praktizieren. Diese Form findet sich damit in der Nähe des zweiten Modells, dem **Team-Kleingruppen-Modell (TKM)**, das zunächst in der Arbeit von Gesamtschulen entwickelt wurde. Nach diesem Modell arbeitet eine feste Lehrergemeinschaft über mehrere Jahre kontinuierlich und möglichst ausschließlich mit allen Klassen einer ganzen oder einer halben Jahrgangsstufe (die Entscheidung hierüber wird i.d. R. davon abhängig gemacht, wieviele Züge in einer Jahrgangsstufe geführt werden). Die lang andauernde, überschaubare personelle Kontinuität soll den Schülern die Möglichkeit geben, eine emotionale und damit auch eine soziale Stabilität zu entwickeln. Bei problematischen Schüler-Lehrer-Beziehungen in einzelnen Fällen soll den Schülern aber zugleich auch die Möglichkeit gegeben werden, aus dem Kreis der sie unterrichtenden Lehrer eine „passende“ Bezugsperson zu finden. In beiden Modellen aber ist eine notwendige Voraussetzung: die Fähigkeit der Lehrer zur Kooperation. Nur wenn die Lehrer mit ihrer traditionellen Orientierung auf sich selbst brechen und an deren Stelle eine Kooperationsfähigkeit entwickeln, können sie in diesem Zusammenhang pädagogisch wirksam werden. Da derart grundlegende Verhaltensänderungen bei Menschen schwer möglich sind, bei denen sich das Alleinsein in langjähriger beruflicher Tätigkeit nachhaltig eingeschliffen hat, sind insbesondere die jungen Lehrer aufgefordert, ein derartiges Arbeitsverhalten zu entwickeln. Und die Ausbildung zukünftiger Lehrer muss ebenfalls dahingehend organisiert werden, dass Zusammenarbeit während des Studiums und in der Referendarzeit nicht bestraft wird. Vielmehr muss das Einüben von Kooperationsfähigkeit in den unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen zum verpflichtenden Bestandteil der Lehrerbildung gemacht werden.

Kooperationsfähigkeit benötigen die Lehrer aber auch, um mit den Eltern erfolgreich in der erzieherischen Aufgabe zusammenarbeiten zu können. Selbst wenn nicht überall so weit gegangen wird, die Schule als „Lebensgemeinschaftsschule“ zu verstehen. Als „Schulgemeinde“ schließt Schule in jedem Fall eine nachhaltige

Beteiligung der Eltern am Schulleben mit ein. Eine Beschränkung auf die administrativ zugestandenen Felder einer formalen Partizipation bremst eher das Gelingen von Schulerfolg und den Ausgleich gesellschaftlicher Sozialisationsdefizite. Hierzu reicht es aber nun nicht aus, Eltern lediglich immer mal wieder in die Schule zu bitten. Lehrer müssen neue Formen von Zusammenarbeit mit den Eltern entwickeln, wenn das genannte Ziel erreicht werden soll. Durch eine aktive Kooperation mit den Eltern ist es durchaus möglich, wie inzwischen viele Beispiele belegen, Schule zur Stadtteilschule, zur Nachbarschaftsschule und damit zum Lebensmittelpunkt einer Gemeinde oder einer Region zu entwickeln, was wiederum zu einer nachhaltigeren Identifikation der Schüler mit ihrer Schule führt.

Auf dem Hintergrund des bisher Gesagten ist zu erkennen, dass Schulen, wenn sie denn nur die traditionellen Angebote von Unterricht, Zensieren und Auslesen zur Verfügung stellen, für Kinder und Jugendliche unter den veränderten Lebensbedingungen zwangsläufig einen inhumanen Charakter haben müssen. Wegen des unverkennbaren Verlustes an Familie müssen Schulen aber mit viel größerer Konsequenz zur **Lebensstätte der Schüler** werden. Einige Aspekte davon und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Lehrer sind weiter oben schon beschrieben worden. Zu den zusätzlichen neuen Anforderungen an die Lehrer gehört in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit der Lehrer, das Zusammenleben mit ihren Schülern unter der Zielstellung einer Lebensstätte zu gestalten. Die Geschichte der Schule kennt viele Formen und Facetten, in denen Schulleben konkret in Erscheinung treten kann, und die Geschichte des pädagogischen Denkens bietet uns ebenfalls eine beachtliche Fülle von Konzepten zum Schulleben an, eingebunden in jeweils umfassendere pädagogische Theorien. Zu den Anforderungen an einen zeitgemäßen Lehrer gehört es, die Schulleben-Konzepte aus der Zeit FRÖBELS bis hin zu den Forderungen HARTMUT VON HENTIGS, Schule neu zu gestalten, zu kennen. Die Lehrer müssen in der Lage sein, diese Konzepte auf ihre je spezifischen Bedingungen hin zu übertragen, sie also jeweils zu aktualisieren und innerhalb eines ganz spezifischen Bedingungsgefüges praktisch werden zu lassen. Lehrer müssen, um es in einer kurzen Formel zu sagen, in bestem Sinne Reformpädagogen sein. So ist es ihnen möglich, eine durch sie begründbare Form des Schullebens zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen, in der sich ihre Schüler geborgen fühlen und damit eine zentrale Voraussetzung dafür vorfinden, zum Lernen überhaupt erst einmal bereit zu sein. Alle vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass das Verteufeln von vordergründigen Erscheinungen wie z.B. das gemeinsame Frühstück oder die Ausgestaltung der Klassenräume durch die Schüler, an Kern des Problems vorbei polemisieren. Der höhere Lernerfolg, der nur durch diese motivierende Umgebung möglich ist, stellt

sich unter traditionellen äußeren Erscheinungsformen von Schule gar nicht erst ein. Insofern ist das Erfüllen dieser Anforderungen durch die Lehrer eine elementare Voraussetzung dafür, dass Schule überhaupt erst die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen bieten kann.

Die Psychologie hat uns gelehrt, dass Frustrationen, eine umfassende Lebenseinttäuschung und die daraus folgenden ungünstigen Selbstentwürfe dazu führen, dass man sich in seiner eigenen Haut nicht mehr wohl fühlt. Die Folge davon sind Aggressionen, die freigesetzt werden und sich gegen Sachen, gegen andere Personen, aber auch gegen sich selbst richten. Als Ergebnis einer Vielzahl von teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen hat sich nicht nur die grundsätzliche Gewaltbereitschaft sondern auch die Praxis von Gewaltausübungen durch Kinder und Jugendliche auf ein erschreckend hohes Niveau entwickelt. Die Rängeleien auf dem Schulhof haben längst ihre Harmlosigkeit verloren und sind z.T. bewaffneten Gewalttätigkeiten gewichen. Außerhalb von Schulgelände ist die Zahl der gewalttätigen Schulkinder und -jugendlichen noch größer. Es ist hier nicht die Stelle, diese Situation zu analysieren. In Analysen wird aber immer wieder betont, dass die „Spirale der Gewalt“ mit außerschulischen, aber auch mit schulischen Faktoren zusammenhängt. Schulische Faktoren können durch die Schule grundsätzlich abgestellt werden, die außerschulischen nicht. Aber die Schule hat die Möglichkeit, die außerhalb der Schule verbreiteten Wertvorstellungen zu relativieren. Und sie hat die Möglichkeit, der gewaltfördernden Lebenspraxis ihrer Schüler Alternativen entgegenzusetzen. Dazu sind weiter oben einige Möglichkeiten (z.B. unterstützen statt selegieren, aber auch die Schaffung von Schulleben) genannt worden. Angesichts der Gewaltentwicklung muss Schule aber über die gesetzlich vorgeschriebene Erziehungsaufgabe zusätzlich familienergänzende Erziehung leisten. Dies ist die einzige Chance, dämmend auf die Gewaltbereitschaft einzuwirken. Die Erfahrung zeigt, dass die bisherigen Reaktionsmuster wie Alarmknöpfe an den Lehrertischen, bewaffnete Lehrer, Verschärfung der Selektion oder auch härtere Disziplinarmaßnahmen nur als Zeichen von Hilflosigkeit wirken. Der Gewalteskalation ist damit nicht beizukommen gewesen. Das ist nicht verwunderlich, denn diese Maßnahmen setzen ja auch nicht bei der Bewältigung von Ursachen für Gewalt an. Im günstigen Falle führen sie zu einer räumlichen Verlagerung bei der Ausführung von Gewalt-handlungen durch Schulkinder und -jugendliche. Damit Schule in dieser Weise gewaltmindernd wirken kann, müssen die Lehrer in die Lage versetzt werden, sich kompetent mit den Ursachen von Gewalt zu befassen, damit gezielt auf die einzelnen Schüler eingewirkt werden kann. Und auch in diesem Zusammenhang müssen Lehrer über umfassende psychologische und sozialpädagogische Kompetenz verfügen, wollen sie denn mit Aussicht auf Erfolg gewaltreduzierend tätig

werden. Freilich gilt auch hier, dass diese Kompetenzen für sich genommen nicht ausreichen werden, um den gewünschten Erfolg auch zu erleben. Die Schule wird es mit Sicherheit nicht leisten können, die gesellschaftlichen, außerhalb der Schule liegenden Ursachen für das erschreckende Anwachsen von Gewalttätigkeit durch Kinder und Jugendliche zu beseitigen. Aber Schule kann sehr wohl die durch sie verursachten Gewalttätigkeiten abstellen. Hierzu müssen die oben beschriebenen Veränderungen von Schule umgesetzt werden. Erst in einer Kombination von vielen Faktoren kann in sehr kleinen Schritten die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen reduziert werden. Die Lehrer müssen nicht nur die dazu erforderlichen Maßnahmen von der Analyse bis zum pädagogischen Handeln durchführen können. Genauso wichtig wird es sein, dass sie in ihrem Handeln für ihre Schüler ein glaubwürdiges Muster liefern, damit die Schüler die Erfahrung machen können, dass es auch wirksame Alternativen zu ihrer hohen Gewaltbereitschaft gibt, die zu praktizieren sich lohnt.

Von Kultusministerien empfohlenes Absolvieren von Kursen in Selbstverteidigungstechniken ist eigentlich die unangemessenste Antwort auf Schülergewalt, die Schule geben kann. Schließlich begibt sich Schule damit auf das gleiche Schlägerniveau wie ihre Schüler. Die öffentliche Erziehungsinstitution Schule resigniert, wenn sie ihre vielfältigen Möglichkeiten nicht nutzt, Kinder gewaltfrei zu ändern und anstehende Krisen nur mit Kampfsportarten zu bewältigen versucht. In den USA scheint man in den letzten Jahren allmählich diese Einsicht zu gewinnen. Neben der Bewaffnung von Lehrern wird deshalb zunehmend auf ein Konzept zur **Werteerziehung** gesetzt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass in einer pluralistischen Gesellschaft Werte nicht verordnet werden können. Gleichwohl wird die Aufgabe von Schule darin gesehen, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, durch eine stete Konfrontation mit Wertekonflikten auf Dauer selbst Werteentscheidungen bewusst zu treffen. Lösungsstrategien werden durch Abwägen von gegeneinander gestellten Werten entwickelt, in dessen Verlauf auch Bilanzierungen aufgestellt werden, die zu einer situationsangemessenen Rangordnung der gegeneinander gestellten Werte führen. So soll ein stimmiges Weltbild als ein Normengefüge aufgebaut werden, das als differenziertes Werteflecht gesehen wird. Werteerziehung benötigt freilich mehr Zeit als das Vermitteln von Schreiben, Lesen und Rechnen. Sie muss sich durch die gesamte Schulzeit ziehen. Und sie entzieht sich einer hierarchisierenden Kontrolle i.S. des Verteilens von Zensuren, an denen ja fälschlicherweise immer noch festgemacht wird, ob und wie erfolgreich die Arbeit in der Schule war. Dass auch in Deutschland Eltern in großem Maße diese Werteerziehung suchen, ist daran zu erkennen, dass ein immer größerer Anteil von Schulkindern in Privatschulen angemeldet wird, vorzugsweise in solchen, in denen ein eindeutiger Wertekonsens erkennbar

ist. Für die Lehrer an öffentlichen Schulen, denen ja hier unser Augenmerk gewidmet ist, gilt die Anforderung, immer konsequent für bestimmte Werte zu stehen. Nur so können sie für die Kinder glaubwürdig sein. An vielen staatlichen wie nichtstaatlichen reformpädagogisch geprägten Schulen kann gelernt werden, wie in wohlüberlegter pädagogischer Absicht eines Erziehungs- und Wertekonzeptes den Kindern Schulangst, Lernunlust und Versagen erspart wird. Man kann dort auch lernen, wie die kindlichen Fähigkeiten zu Selbständigkeit und zu Werteentscheidungen geführt werden. Die Lehrer verordnen dabei keine Werte, sie belehren nicht, sondern sie beobachten, erklären, hören zu, beraten. Gelegentlich fördern und organisieren sie Situationen, Lernanlässe, die für einzelne Schüler oder aber auch für alle aktuell von Bedeutung sind. Diese Lehrer vermitteln die Erfahrung, dass die aktuellen Anforderungen an die Lehrertätigkeit auch schon gegenwärtig erfolgreich in praktisches Tun umgesetzt werden können. Das Voranbringen der Autonomie auch in den staatlichen Schulen schafft eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lehrer zielgerichtet in den Wertekonsens einer Schule hineingeholt werden. Die Stärke dieses Konsenses erleichtert es den Schülern sich damit zu identifizieren, ohne repressiven Oktrois ausgesetzt zu werden.

Literatur:

Peter Struck: Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt 1994.

E. A. Tumaleva

## **Der Lehrer in der heutigen Informationsgesellschaft**

Für eine moderne Zivilisation, die durch die Entfaltung der wissenschaftlich-technischen Revolution und eine hohe Dynamik der gesellschaftlichen Prozesse charakterisiert ist, ist die frontale Annäherung der neuen Informationstechnologie an das Leben spezifisch. Informationsprozesse beginnen, einen der historischen Zeit adäquaten Platz bei der Ausbildung allgemeinemenschlicher Werte, in der Ausarbeitung allgemeiner Herangehensweisen und Überlebensstrategien und einer stabilen Entwicklung der Welt einzunehmen.

Adäquat zur Dynamik der gesellschaftlichen Prozesse ist es notwendig, ein Klima der Informationsdynamik in der Bildungssphäre zu schaffen, die Informations-

kultur des Menschen auszubilden.

### **Informationskultur, Informationstätigkeit, Informationssphäre**

Informationskultur kann nicht einfach auf ein System von Wissen aus dem Bereich der Informationsprozesse reduziert werden, sondern ist selbst deren schöpferische Anwendung, d.h. sie schließt in sich den Aspekt der aktiv-umgestaltenden Beziehung zur Welt mit ein. Die Informationskultur ist ein unverrückbarer Bestandteil der Tätigkeit der Lehrerschaft als sozial-professioneller Schicht. Die Herausbildung der Informationskultur eines zukünftigen Lehrers ist eng sowohl mit dem Vorhandensein einer Informationssphäre (informationelle Umwelt) der Pädagogischen Universität, das ein Hauptglied im System der lebenslangen pädagogischen Bildung darstellt, als auch mit dem Vorhandensein einer Informations-Infrastruktur derjenigen Bildungseinrichtung verbunden, wo der Lehrer arbeitet.

Infrastruktur (lat. infra 'unter' + strukture) - das ist ein Komplex von Zweigen des ökonomischen und sozialen Lebens, der einen untergeordneten und helfenden Charakter hat und die Produktion bedient (Produktions-Infrastruktur) und die Bedingungen der Lebenstätigkeit der Gesellschaft (soziale Infrastruktur) gewährleistet (Modernes Wörterbuch internationaler Wörter 1993, S. 245). Ausgehend von dieser Wörterbuch-Bestimmung des Begriffs "Infrastruktur" kann man die Informations-Infrastruktur einer Bildungseinrichtung als einen Komplex von Mitteln der Informationssphäre (unter Berücksichtigung nicht nur materieller, sondern auch personeller Ressourcen) bestimmen, die einen dem Bildungsprozess untergeordneten Charakter haben und die Bedingungen für die Tätigkeit der Bildungseinrichtung gewährleisten. Im Rahmen der Informations-Infrastruktur einer Bildungseinrichtung verläuft die Informationstätigkeit der Subjekte des Bildungsprozesses.

Das Hauptziel der Informations-Tätigkeit besteht in der antizipierenden Widerspiegelung und Versorgung aller potentiellen Informationsbedürfnisse nach treffender und qualifizierter Information über die Bildungssituation. In jedem konkreten Fall ist nur ein Teil, eine gewisse notwendige Menge an Informationsmaterialien der Gegenstand der Informationstätigkeit. Mit dem Erscheinen einer neuen Information kann sich das Informationsbedürfnis ändern und ändert sich eigentlich auch der konkrete Gegenstand der Informationstätigkeit (N. P. VAŠČEKIN 1984).

Die Herausbildung einer bildenden Information ist mit einer Dokumentierung von Wissen, mit der Fixierung dieses Wissens in entsprechenden didaktischen Materialien, mit der Realisierung mittels Multimedia-Mitteln und -Systemen und Unterrichtstechnologien verbunden. (Vgl. V. A. IZVOŽIKOV 1995). Die Doku-

mentation ist die erste Etappe des Informationsprozesses in Bildungssystemen, die einen wesentlichen Einfluss auf alle anderen Etappen (Akkumulation, Suche und Bereitstellung von Information) ausübt. Auf dieser (ersten) Etappe kommt es zur analytischen Bearbeitung oder zum Erschließen des Inhalts der bildenden Information. Die Gewährleistung von Bildung mittels didaktischer Materialien ist eine der wichtigsten Komponenten, die die Materialisation der Lösung von Bildungsaufgaben begleitet und die Möglichkeit ihrer Kontrolle und in Sicherung für die Bildungsbedürfnisse in den verschiedenen Gliedern und in unterschiedlichen Stadien der lebenslangen pädagogischen Bildung sichert. Die Ziele und Aufgaben der Anwendung neuer Informationstechnologien und die erwarteten Resultate bestehen in Folgendem: Vervollkommnung der Bildungsstrukturen, Einführung einer Einheitlichkeit der Methoden der Arbeit mit Information in allen Stadien.

Der Prozess der Vorbereitung und Verbreitung von Bildungsinformation erweist sich als Mechanismus, der Wissen (Information im weiteren Sinne des Wortes) in eine Abfolge von praktischen Handlungen (in eine Technologie) umwandelt. Hier ist Information schon nicht mehr einfach Wissen als logische, sprachliche Abbildung, sondern weiterzugebendes, an seinen Adressaten weiterzuleitendes Wissen, das durch Dokumentation und Kommunikationsprozesse die Form einer stringenten Bildungsinformation annimmt.

Die Umbildung und Weitergabe von Information finden im Prozess der Informationstätigkeit statt, die eine **umwandelnde Funktion** (Umwandlung von Wissen in Bildungsinformation), eine **kommunikativ-integrative Funktion** (Weitergabe und Verarbeitung der Information) und eine **Service-Funktion** (Bereitstellung von Information) ausübt.

In der Gegenwart realisiert sich die Automatisierung der Informationstätigkeit im wesentlichen in den zwei letztgenannten Funktionen. Aber den Haupteffekt erreicht sie dann, wenn die Bedingungen für die Automatisierung der Umwandlung und Akkumulation von Wissen gegeben sind. Dies hängt vor allem von der Entwicklung von Mitteln des intellektuellen Interfaces des Endnutzers mittels Informationssystem und der Errungenschaften auf dem Gebiet der Herausbildung von Wissensbasen ab. Ein vollständiger Effekt wird hier jedoch nur bei einer breiten Anwendung von Computern der 5. Generation, von lokalen Netzen zur Weitergabe von Daten, von entwickelten Mitteln zur Eingabe und Darstellung von Information zu beobachten sein. Die allgemeine Richtung der Arbeiten zur Erreichung höchster Effektivität einer Automatisierung der Informationstätigkeit stellt die Schaffung ganzheitlicher technologischer Systeme der Datenbearbeitung dar, d.h. solcher Systeme, die sowohl die Haupt- als auch die Hilfsprozesse der Datenbearbeitung erfassen.

Die effektive Nutzung von Informationsressourcen, die Integrierung wissen-

schaftlicher und sozialer Information in unterschiedlichen Prozessen (z.B. in komplexen Bildungsprogrammen) wird zu einer mächtigen Quelle, einem wichtigen qualitativen Faktor bei der Erhöhung der Effektivität in allen Sphären der Bildungstätigkeit.

Eine Bildungseinrichtung produziert Information in ihren verschiedenen Arten. Je höher das Niveau der Automatisierung der Prozesse der Leitung und Bildung, desto mehr Information durchläuft die Einrichtung. Der elementare Bildungsprozess besteht aus vier Hauptarten der Tätigkeit: Generierung von Information, Aufbewahrung, Verbreitung und Aneignung von Information.

Die **verallgemeinerten Funktionen der Bildungsinfrastruktur** sind folgende:

- allgemeine Verarbeitung von Informationsmaterialien, ihre Verifizierung und Ausfertigung;
- lokale Aufbewahrung von Informationsmaterialien;
- e-mail;
- personelle Bearbeitung von Daten;
- Schaffung von Informationsmaterialien, ihre Wiedergabe und ihre polygraphische oder Videovervielfältigung;
- Zusammenführung von elektronischer und verbaler Kommunikation;
- Informationsaustausch zwischen Datenbanken;
- Eingabe von Daten;
- Betreuung von Personal-Datenbanken;
- Generierung von Scripten über die Bearbeitung von Daten;
- Lenkung von Informationsressourcen;
- Kontrolle der Organisation des Lernprozesses;
- Weitergabe von Informationsmaterialien;
- Gewährleistung von Vielfältigkeit in der anschaulichen Präsentation von Material;
- Arbeit mit Mitteln der Informationstechnologien;
- Konsultations-Service;
- Austausch von lokaler und personalisierter Information;
- Telekommunikations-Service (Informationstechnologien im System lebenslanger pädagogischer Bildung 1996).

Insgesamt kann man die Entwicklung einer Informationssphäre als kontinuierlichen Prozess der Lösung sozialer, pädagogischer und technologischer Widersprüche betrachten. In diesem Prozess werden bestimmte, ausreichend langfristige Etappen mit der Schaffung neuer strukturell- funktionaler Institutionen (Computerzentren, Videocenter u.a.) abgeschlossen. Dabei ist jedes neue Modell nicht nur Ausdruck der Einführung neuer Informationstechnologien in den Lernprozess, sondern es bestimmt auch das erreichte Niveau der Kommunikationskapazität in

der Entwicklung der Informationsinfrastruktur.

In Übereinstimmung mit dem dialektischen Prinzip der Einheit von Beharrung und Variabilität geht nicht nur ein einfacher Austausch (Negation) früherer Elemente der Infrastruktur durch neue vorstatten. Es findet vielmehr auch eine komplizierte Verflechtung im Rahmen der sich entwickelnden Struktur der Informationssphäre mit einer gleichzeitigen Differenzierung nach dem Charakter der zu realisierenden Funktionen der Elemente dieser Struktur statt. Jedes Element realisiert einen lokalen Informationsprozess, indem es dabei Bestandteil einer umfassenderen Struktur ist, in der sich globale Prozesse realisieren.

Zu diesen Prozessen kann man im Einzelnen folgende zählen:

- den Prozess der Schaffung einer pädagogischen Informationssphäre der Universität mit der Funktion eines Mikromodells des Informationsbildes der Welt;
- den Prozess der Erarbeitung eines Thesaurus;
- den Prozess der Ausgliederung von Funktionen der Informationssphäre;
- den Prozess der Schaffung methodischer Systeme der Unterrichtung in Informatik und pädagogischen Informationstechnologien;
- den Prozess der Ausbildung einer professionellen Kompetenz bei zukünftigen Pädagogen innerhalb des Systems einer lebenslangen pädagogischen Bildung;
- den Prozess der Herausbildung einer Informationskultur.

### **Pädagogische Kompetenz im Bereich der Informationstechnologie**

Wenden wir uns dem Problem der Kompetenz des Lehrers auf dem Gebiet der Informationstätigkeit zu (V. A. IZVOZČIKOV 1997). Der Wechsel von Paradigmen in der pädagogischen Wissenschaft und im professionellen Denken verdeckt die Diskrepanz zwischen den schnellen Veränderungen im Informationsbild der Welt, den Veränderungen der Methodologie und Technologie des Bildungsprozesses und dem Beharrungsvermögen des professionellen Bewusstseins der Lehrer in der Praxis, die vor allem auf Teilveränderungen orientiert sind.

Kennzeichen für eine Krise der Informationskompetenz der Lehrer sind **zwei wesentliche Widersprüche**:

Der erste - zwischen dem Niveau des persönlichen und professionellen Anpassungsvermögens des Lehrers und der Dynamik der Informationsrealität.

Der zweite - zwischen dem Grad der Entwicklung einer systemhaften Sichtweise des Lehrers auf das Informationsbild der Welt und folglich zwischen den Möglichkeiten, sich einerseits in der Informationssphäre zu bewegen, und andererseits dem Grad der Integration von Prozessen, die das Informationsbild der Welt

bestimmen.

Als Parameter für die Lösung der aufgezeigten Widersprüche kann man folgende Charakteristika für die pädagogische Kompetenz auf dem Gebiet der Informationstechnologien hervorheben:

- Fähigkeit zur kritischen Bewertung und Integrierung der eigenen oder fremden (russischen, ausländischen, historischen, prognostizierbaren) Erfahrung in der gegenwärtigen Informationssphäre;
- Streben zur Entwicklung und/ oder Herausbildung kreativer Eigenschaften, die die Möglichkeit der Generierung pädagogischer Ideen in der gegenwärtigen Informationssphäre mit dem Ziel geben, innovative pädagogische Ergebnisse zu erhalten sowie auch eine eigene Informationssphäre zu schaffen;
- Existenz eines hohen Niveaus der allgemeinen Kommunikationskultur (einschließlich des Bereichs des Informationsaustausches mittels oder mit Hilfe technischer Einrichtungen), das Vorhandensein theoretischer Vorstellungen und Erfahrungen bei der Organisation des Informationsaustausches, die in einem dialogischen (polylogischen) Regime verwirklicht wird;
- Vorhandensein einer Reflexionskultur, d.h. Herausbildung des Bedürfnisses zur Selbstreflexion und zur gemeinsamen Reflexion mit anderen Subjekten des Informationsaustausches im pädagogischen Prozess;
- Vorhandensein einer methodologischen Kultur, eines Informationsdenkens, die Modellierung eines Informationsraumes und der Prognose der Resultate der eigenen Informationstätigkeit;
- Bereitschaft, sich gemeinsam mit allen anderen Subjekten des Informationsaustausches wissenschaftliche und soziale Erfahrungen anzueignen;
- Aneignung der Kultur der Sicherung der Auswahl, der Aufbewahrung (Archivierung) und Wiedergabe und der Reform von Verfahren zur Präsentation, Weitergabe und Integration von Information (auch innerhalb des gewählten Fachbereichs);
- Fähigkeit zur Ausarbeitung eines paradigmatisch adäquaten individuellen Stils des Informationsverhaltens.

### **Bedingungen der Informalisierung (Computerisierung) höherer pädagogischer Bildung**

Die Lösung der Probleme der Projektierung, Ausarbeitung und Aneignung der pädagogischen Informationssphäre muss auf **drei Niveauebenen** vonstatten gehen: auf dem methodologischen, dem theoretischen und auf dem angewandten

Niveau.

Auf **methodologischem** Niveau: methodologische Probleme der Konstruktion der Informationssphäre und der Ausarbeitung der Grundlagen einer kybernetischen Pädagogik; die Verwirklichung eines methodologischen Herangehens an die Bestimmung der sozial-ökonomischen, wissenschaftlich-technischen, psychologisch-pädagogischen und physiologisch-medizinischen Faktoren der Nutzung von Informationstechnologien; eine vergleichende Analyse der wissenschaftlichen Begründung der Systeme der informellen Ausbildung von Spezialisten auf dem Gebiet der Bildung in anderen Ländern; die Ausarbeitung eines Begriffsapparates der Informationstechnologien.

Auf **theoretischem** Niveau: didaktische und psychologische Prinzipien der Konstruktion von inhaltlichen Blöcken der Informationstechnologie und des Prozesses ihrer Aneignung; die Formulierung von Gesetzmäßigkeiten des Funktionierens der pädagogischen Informationssphäre; die Grundlagen der Infrastruktur und Informationsgewährleistung des Systems der lebenslangen pädagogischen Bildung; die Ausarbeitung von Fragen des logischen Aufbaus von solchen Lehrangeboten, die die Herausbildung einer Informationskultur des Spezialisten bestimmen; die Erforschung von Problemen der Einführung und von Wirkbedingungen eines systemhaften Herangehens an die Erforschung von Problemen; die Begründung einer Struktur komplexer Methodiken des Lehrens und Lernens.

Auf **angewandtem** Niveau: die Schaffung einer Infrastruktur für das System der lebenslangen pädagogischen Bildung; die informationelle Gewährleistung des Bildungsprozesses; die Ausbildung von Begriffen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Aneignung von infomateriellen Komponenten des Bildungsprozesses; die Erforschung von Verfahren der Effektivitätssteigerung des Lehrens solcher Disziplinen, die Vorstellungen über das Informationsbild der Welt herausbilden; die Ausarbeitung von Studienplänen, Programmen und methodischen Empfehlungen.

Auf der Grundlage der Staatlichen Bildungsstandards wurde an der Pädagogischen Universität ein System zur Herausbildung einer Informationskultur des Lehrers, zur Beherrschung der elektronischen Kommunikationssysteme und der Lehrmittel und -technologien ausgearbeitet.

**Niveau 1:** Ausgleichen des "schulischen" Wissens der Studierenden auf dem Gebiet der Informatik und die Herausbildung von Computerkundigkeit ("computerliteracy");

- Niveau 2:** Herausbildung der Kompetenz auf dem Gebiet derjenigen pädagogischen Informationstechnologie, die in der Gegenwart genutzt wird: audiovisuelle sowie Computer- und Videocomputer- (Multimedia-)technologien des Unterrichts;
- Niveau 3:** Nutzung neuer Informationstechnologien im Prozess der Aneignung spezieller Disziplinen.

Mit dem Ziel der Herausbildung einer Informationskultur des zukünftigen Lehrers sind in den vergangenen Jahren die Hauptanstrengungen auf die Erneuerung des Bildungsinhalts auf dem Gebiet der pädagogischen Informationstechnologie und auf die Sicherung des Übergangs der Ausbildung von Spezialisten zu Variabilität und unterschiedlichem Niveau konzentriert worden. Parallel dazu findet die Herausbildung einer Informationsinfrastruktur der Universität statt.

Das Hauptziel des Entwicklungsprogrammes der Universität auf dem Gebiet der Informalisierung (Computerisierung) der Bildung liegt in der Schaffung der organisatorischen und inhaltlichen Grundlagen der Informationssphäre des Bildungsprozesses, die der gegenwärtigen Stufe der Informationsgesellschaft entspricht. Das Wesen der Informalisierung (Computerisierung) von Bildung besteht darin, dass sowohl dem Lehrenden als auch dem Lernenden ein gigantisches Potential von Informationen in Form von Datenbanken, Wissensbanken, Expertensystemen, Computerarchiven, Nachschlagewerken, Enzyklopädien zugänglich ist. Dabei geht es also um den Zugang zu "elektronischer", "aktiver" Information.

Zur Erreichung dieses Hauptzieles werden solche Aufgaben gelöst wie: Schaffung einer Informationsinfrastruktur, die dem heutigen Niveau der Informationsgesellschaft adäquat ist; Veränderung des Inhalts, der Organisationsformen und der Methoden der Ausbildung auf dem Gebiet der pädagogischen Informationstechnologie als Unterpfand für eine stabile Entwicklung der Informationskultur des Lehrers; Gewährleistung von Offenheit der Informationssphäre; Eintritt in globale Informationswelten; Schaffung eines Marktes für computergestützten Bildungs-Service; Einführung von Bildungstechnologien, die den Erfordernissen des gegenwärtigen Niveaus der Informationsgesellschaft entsprechen.

Allgemeine Richtungen der Entwicklung einer Informationssphäre der Universität sind:

1. Schaffung eines **einheitlichen computergestützten Bildungsraumes** durch:
  - Bildung eines einheitlichen Systems von Daten- und Wissensbanken;
  - Einrichtung von Laboratorien, die für die Durchführung von experimentellen Forschungsaufgaben unter Nutzung von Mitteln der Informations-

- technologien vorgesehen sind;
  - Erweiterung des Telekommunikationsnetzes und die Einbeziehung aller Unterabteilungen in dieses Netz;
  - die informationelle Absicherung des Lernprozesses.
2. Komplexe methodische **Versorgung des Bildungsprozesses mit modernen Informationsträgern** durch:
- Ausarbeitung der programmatischen Sicherung von Kursen, orientiert
    - \* erstens auf die Unterstützung ihrer Untersuchung (Erforschung von theoretischen Fragen, Ausarbeitung von Fähigkeiten zur Lösung von Aufgaben u.a.),
    - \* zweitens auf die Sicherung der Lenkung des Lernprozesses, auf die Automatisierung seiner Kontrolle,
    - \* drittens auf die Unterstützung des pädagogischen Experiments (Bearbeitung von Informationen, die von den Datenträgern kommen; Absicherung der Arbeit der steuernden Elemente, Computer-Modellierung) und
    - \* viertens auf die Arbeit mit Daten-Such-Systemen;
  - Ausarbeitung von computergestützten Informationstechnologien des Unterrichts (elektronische Lehrbücher, Multimedia u.a.);
  - Ausarbeitung von Bildungsformen über weite Distanzen (virtuelle Studien).
3. **Intensivierung und Individualisierung** von Inhalt, Form und Methoden der Lehre auf der Basis der Nutzung moderner Informationstechnologien, die Entwicklung von Fähigkeiten der Studenten zu selbständigem Wissenserwerb.
4. **Publizierung** von wissenschaftlicher Literatur und Arbeitsmaterialien, die dem modernen Stand der Informationsgesellschaft entsprechen.

Die Realisierung dieser Bildungskonzeption in ihrer ganzen Breite ist nur möglich mittels der Schaffung lokaler und globaler Tele-Netze auf der Basis von elektronisch-kommunikativen Mitteln, Systemen und Technologien von Bildung. Auf der individuellen Ebene wird sie mittels computergestützten Lernens in seinen verschiedenen Ausprägungen ermöglicht, d.h. auf der Basis der Informalisierung (Computerisierung) von Bildung, deren Niveau und Tempo der Herausbildung eines Informationsraumes und einer Informationsgesellschaft vorausgehen würden.

Die Informalisierung von Bildung geht aus dem modernen Informationsparadigma in der Kette "Wissenschaft-Kultur-Mensch-Intellekt" hervor. Sie erwächst aus

der Reflexion der lehrenden und lernenden Subjekte in Mensch-Maschinen-Systemen und in der Informationsgesellschaft. Sie geht aus einer Methodologie hervor, die als Gesamtheit von allgemeinen regulativen Prinzipien und Methoden sowie im Rahmen des gewählten Paradigmas von Konzeptionen, Ideen, Theorien und Kategorien der Wissenschaftsentwicklung unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts betrachtet wird. Bezüglich des Niveaus der Informalisierung treten hervor: globale Netze als das Allgemeine, lokale Netze der Länder und Regionen als das Besondere, die herausragenden Erfahrungen wissenschaftlicher Schulen und einzelner Wissenschaftler als das Einzelne, die methodologisches Durchdenken, theoretische Grundlegung, experimentelle Überprüfung und praktische Realisierung erfordern. Da im Lern- und Erziehungsprozess die computergestützten Lehrmittel als Mittler zwischen Lernenden und Lehrenden auftreten und der Computer in diesem Zusammenhang ein Element des hybriden Mensch-Maschine-Intellekts, des interaktiven Informations- und Kommunikationsaustausches darstellt, treten als Regulator der Informalisierung der Bildung auch die Prinzipien der Konvergenz, Toleranz, gegenseitigen Adaption, der wohlwollenden Wechselwirkung bei der Beachtung der Prinzipien der Reflexion und des virtuellen Dialogs zwischen den Hirnhemisphären, zwischen Mensch und Computer auf.

Das Endziel ist die Herausbildung eines Lern-Informationsbildes der Welt im Bewusstsein durch deren Lernmodell - durch eine Informationswelt der Bildungseinrichtung, die mit modernen Mitteln der Informatik ausgestattet ist und im Lern- und Erziehungsprozess eine solche Informationsideologie realisiert, die ein aktives Mitglied der Informationsgesellschaft und der "Infonosphäre" - der Informationssphäre des Verstandes, der Vernunft (gewährleistet durch globale technische Netze und Kommunikationsmittel - vgl. V. A. Izvoščikov 1997) entwickelt.

#### **Literatur:**

Informationstechnologie im System der lebenslangen pädagogischen Bildung (Probleme der Methodologie und Theorie). Monographie. Verlag Bildung, St. Petersburg 1996.

Izvoščikov, V. A. (Hrsg.): Elektronische Kommunikationsmittel, Systeme und Technologien des Unterrichts. St. Petersburg 1995.

Izvoščikov, V. A. (Hrsg.): Pädagogische Informationstechnologie und Weltbild in lebenslanger Bildung. (Informationslogischer Aspekt). Unterrichtshilfe. Verlag Bildung, St. Petersburg 1997.

Modernes Wörterbuch internationaler Wörter. Verlag Russische Sprache, Moskau 1993.

Vaščekin, N. P.: Wissenschaftlich-informative Tätigkeit. Philosophisch-methodologische Probleme. Moskau, 1984.

I. S. Batrakova,  
A. P. Trapicyna,

## **Pädagogische Diagnostik in der Tätigkeit des Lehrers von heute**

Der heutige Lehrer kommt in seiner pädagogischen Tätigkeit beständig mit einer Vielzahl von Fakten, Ereignissen und Erscheinungen in Berührung. Jede von ihnen ist mit Hilfe bekannter Methoden der pädagogischen Forschung zu untersuchen. Der Akademiker L. D. LANDAU schrieb, dass die Methode wichtiger als die Ergebnisse der Forschung ist, weil mit einer neuen Methode noch bedeutsamere Ergebnisse erreicht werden können. Die Aneignung von Fähigkeiten des Pädagogen, die eigene pädagogische Tätigkeit, Ursachen von Erfolgen und Misserfolgen analysieren zu können, Führende im Kollektiv oder in informellen Gruppen auszumachen, das Niveau der Entwicklung eines Kollektivs oder von Interessen, Bedürfnissen, Werten der Mitglieder des Kollektivs zu untersuchen, erhält in unserer Zeit besondere Bedeutung. In den 20er und zu Beginn der 30er Jahre richteten L. S. VYGOTSKIJ, P. P. BLONSKIJ die Aufmerksamkeit der Lehrer auf diesen Prozess. L. S. VYGOTSKIJ schrieb, dass die Erforschung des pädagogischen Prozesses die Angelegenheit des Lehrers selbst ist.

### **Was ist “pädagogische Forschung”, “pädagogische Diagnostik”?**

Wir halten an dem von K. INGENKAMP im Jahre 1968 (dieses Datum zählt als offizielle Geburtsstunde des Begriffs der “pädagogischen Diagnostik”) vorgestellten Herangehen fest. Nach seiner Meinung garantiert die pädagogische Diagnostik die Erforschung des Unterrichts- und Erziehungsprozesses, fördert das Aufdecken der Voraussetzungen, Bedingungen und Resultate des pädagogischen Prozesses zum Zwecke der Optimierung und der Legitimation seiner Resultate für die Entwicklung der Gesellschaft. Dabei schlägt er vor, unter “pädagogischer Diagnostetätigkeit” einen Prozess zu fassen, in dessen Verlauf der Lehrer unter Beachtung notwendiger wissenschaftlicher Kriterien die Schüler beobachtet und mittels Fragebogen befragt, die Daten der Beobachtungen und Befragungen bearbeitet und über die erhaltenen Resultate Mitteilung mit dem Ziel macht, Verhalten zu beschreiben, dessen Motive zu erklären oder zukünftiges Verhalten vorherzusagen (vgl. K. INGENKAMP 1991, S. 8 und 10).

Wir halten es für wichtig hervorzuheben, dass eines der grundlegenden Erkennungsmerkmale pädagogischer Diagnostik das Vorhandensein eines spezifischen Objektes der Diagnostik - des pädagogischen Prozesses - ist. Die pädagogische Diagnostik berücksichtigt und prognostiziert jene Veränderungen des pädagogischen

schen Prozesses, die die Entwicklung des Schülers bedingen. Wir unterstützen jene Position, nach der für Pädagogen, im Unterschied zu den Psychologen, der pädagogische Prozess nicht nur Bedingung, sondern zugleich **Objekt** der Untersuchung ist. Folglich kann man davon sprechen, dass alle Komponenten des pädagogischen Prozesses Objekt der pädagogischen Diagnostik sind, darunter insbesondere der Pädagoge, der Schüler, der Inhalt, die Methoden, die Mittel und Ergebnisse der pädagogischen Tätigkeit und somit die Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses selbst.

### **Unterscheidung von pädagogischer und psychologischer Diagnostik**

Um das Wesen der pädagogischen Diagnostik weiter aufzudecken, ist es notwendig, der Frage nach der Unterscheidung von pädagogischer und psychologischer Diagnostik nachzugehen.

Auf der Basis des Vergleichs von theoretischen Arbeiten zur Psychodiagnostik und zur pädagogischen Diagnostik kann man drei wesentliche Parameter herausstellen, nach denen man **pädagogische** und **psychologische Diagnostik** "trennen" kann:

- Die pädagogische Diagnostik erfüllt - im Unterschied zur psychologischen - eine Hilfsfunktion innerhalb des Systems von Bildung und Erziehung. Das bedeutet: in der psychologischen Diagnostik wird die Persönlichkeit "für sich allein" erforscht, in der pädagogischen dagegen immer im pädagogischen Prozess.
- Die Psychodiagnostik befasst sich hauptsächlich mit der Erforschung des im gegebenen Moment erreichten Zustandes der Persönlichkeit, die pädagogische Diagnostik berücksichtigt demgegenüber diejenigen Veränderungen der Persönlichkeit, die unter dem Einfluss des zielgerichteten pädagogischen Prozesses vor sich gehen.
- Die pädagogische Diagnostik untersucht den Gegenstand nicht nur zum Zwecke seiner Erforschung, sondern auch seiner Umgestaltung. Deshalb tritt der Pädagoge gleichzeitig als Diagnostiker und "Vollstrecker" seiner Empfehlungen auf.

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass wir die Begrenzung der Sphären von pädagogischer und psychologischer Diagnostik für prinzipiell wichtig halten. Nach Meinung von B. F. BITINAS zählte das zur pädagogischen Diagnostik, was als unmittelbares Ziel von Unterricht und Erziehung oder als Realisierung dieser Ziele auftritt. Das Studium der psychologischen Voraussetzungen der Verwirklichung pädagogischer Zielsetzungen hingegen ist zweckmäßig als Ausgangspunkt der Psychodiagnostik zu sehen. Bei einem solchen Verständnis wird die Unter-

scheidung zwischen psychologischer und pädagogischer Diagnostik eine dynamische, was eine enge Wechselbeziehung der gegebenen Arten der Diagnostik voraussetzt.

Unter Sicht der pädagogischen Diagnostik als Objekt wissenschaftlicher Untersuchung bestimmten N. K. GOLUBEV und B. P. BITINAS die folgenden Praxisfunktionen:

1. Funktion der **Rückkopplung**, die dem Pädagogen erlaubt, den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit zu steuern, ihre Handlungen zu kontrollieren - mittels solcher diagnostischer Daten, die es erlauben, sich auf das Erreichen der besten Variante pädagogischer Entscheidungen zu orientieren.
2. Funktion der **Bewertung der Ergebnissicherung** der pädagogischen Tätigkeit, die auf den Vergleich der erreichten pädagogischen Resultate mit Kriterien und Parametern gegründet ist.
3. **Erzieherisch- aktivierende** Funktion, die berücksichtigt, dass der Pädagoge bei der Diagnostik nicht nur Informationen über die Schüler erhalten muss, sondern auch in ihre Tätigkeit einbezogen wird, in ein System sich herausbildender Beziehungen.
4. **Kommunikative und konstruktive** Funktion, die sich darauf gründen, dass Beziehungen zwischen Persönlichkeiten ohne Kenntnis und Verstehen des Partners unmöglich sind. Die Realisierung dieser Funktion ist unter der Bedingung möglich, dass die Diagnostik die individuell-typologischen Besonderheiten der Schüler und des Lehrers im Prozess ihrer Wechselwirkung bestimmt.
5. Funktion der **Information** der am pädagogischen Prozess Beteiligten, das heißt: die Vermittlung der Resultate der Diagnostik an alle Pädagogen, die an der Entwicklung der Persönlichkeit des jeweiligen Schülers beteiligt sind, an die Eltern, an die Schüler.
6. **Prognostizierende** Funktion, worunter die Bestimmung der Perspektiven der Entwicklung des Diagnostizierten zu verstehen ist (1989).

In Übereinstimmung mit den Vorstellungen darüber, dass der diagnostische Prozess mit dem Sammeln, Bewahren und Verarbeiten von Informationen und ihrer Nutzung für die Steuerung des pädagogischen Prozesses verbunden ist, wurden Algorithmen der Diagnose ausgearbeitet, die folgende Reihenfolge vorschlagen:

- Aufdecken fixierter Änderungen bekannter und angenommener Merkmale des diagnostizierten Objekts und der Ursachen, die diese Änderungen hervorrufen;

- Analyse der qualitativen und quantitativen Parameter;
- Feststellen gesetzmäßiger Beziehungen;
- Aufdeckung ihrer Erscheinung in konkreten Bedingungen pädagogischer Tätigkeit.

Eine andere Variante wird von A. S. BELKIN vorgeschlagen, nach der auf der **ersten** Etappe eine Primärsammlung von Informationen erfolgt: Beobachtung, Fixierung, Erinnerung alles dessen, was mit dem Leben und der Tätigkeit des Kindes verbunden ist. Das heißt, dass die Funktion der Erkundung des Objekts nach charakteristischen Merkmalen realisiert wird. Die **zweite** Etappe sieht vor, Informationen zu verarbeiten, das Wesen des untersuchten Objekts zu bestimmen, die erhaltenen Daten mit der praktischen Tätigkeit in Wechselbeziehung zu bringen.

Eine dritte Variante des strukturellen Aufbaus der Diagnose wurde von L. N. DAVYDOVA vorgelegt, nach der folgender Ablauf der pädagogischen Diagnose in acht Etappen vorgeschlagen wird:

1. Etappe: Bestimmung des Objekts, der Ziele und Aufgaben der pädagogischen Diagnose;
2. Etappe: Aufstellung von Hypothesen und ihre nachfolgende Überprüfung, Planung des Prozesses der bevorstehenden Diagnose;
3. Etappe: Auswahl der Mittel der Diagnose (Kriterien, Ebene, Methodik);
4. Etappe: Sammlung von Informationen über das zu diagnostizierende Objekt (Verhältnis des realen Zustands des Objekts zum normativ-optimalen);
5. Etappe: Bearbeitung der erhaltenen Informationen, ihre Analyse, Systematisierung und Klassifizierung;
6. Etappe: Synthese der Komponenten des diagnostizierten Objekts in eine bestimmte neue Einheit auf der Grundlage der Analyse der Zuverlässigkeit der Information;
7. Etappe: Prognostizierung der Perspektiven der weiteren Entwicklung des diagnostizierten Objekts; Begründung und Bewertung der pädagogischen Diagnose;
8. Etappe: Praktische Anwendung der pädagogischen Diagnose; Verwirklichung der Korrekturen in der Steuerung des pädagogischen Prozesses mit dem Ziel der Beeinflussung des diagnostizierten Objekts.

Der Autor des "Algorithmus der analytisch-diagnostizierenden Tätigkeit des Lehrers", T. E. KUPRIJANČIK, gründet sich bei der Ausgliederung der Etappen der Diagnostizierung auch auf die in der allgemeinen Theorie der Diagnose bestimm-

ten Etappen, fügt aber damit verbunden Etappen hinzu, die besonders für die pädagogische Diagnostik charakteristisch sind:

- Enthüllung innerer und äußerer Bedingungen, die das eine oder andere Niveau der Entwicklung der Persönlichkeit bedingen;
- Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung;
- Durchdenken der notwendigen pädagogischen Maßnahmen zur weiteren Entwicklung und Formierung der Persönlichkeit des Schülers.

Auf diese Weise erlaubt die Analyse der Literatur zum Problem die Schlussfolgerung, dass sich eine pädagogische Diagnose auf die Logik der Ausgliederung von Etappen stützt, die in einer allgemeinen Theorie der Diagnose bestimmt sind, wobei aber eine Reihe eigener spezifischer Etappen gekennzeichnet wird. Gemeinsam damit ist es für uns wichtig, dass pädagogische Diagnostik nicht nur durch die Fixierung bestimmter einzelner Merkmale oder Erscheinungsformen begrenzt wird und nicht auf das übliche Problem der Bewertung irgendwelcher Symptome zurückgeführt wird. Sie betrachtet ihr Objekt nicht als etwas Erstarres, sondern als etwas, das sich entwickelt und deckt den pädagogischen Prozess als eine zyklische Erscheinung auf, in der der Übergang zwischen verschiedenen Zyklen der Realisierung der Ziele verwirklicht wird. Auf der Grundlage eines solchen Herangehens an die pädagogische Diagnostik erweist sich die Anwendung einer Verknüpfung verschiedener Arten der pädagogischen Diagnose - von Querschnitts- und Längsschnittsdiagnosen - als bedeutsam.

### **Die pädagogische Diagnose als eigenständige Komponente der pädagogischen Tätigkeit**

Die Analyse der wissenschaftlichen Literatur zum Problem der pädagogischen Tätigkeit (Untersuchungen von L. N. DAVYDOVA, V. A. SLASTENIN, L. F. SPIRIN, N. F. KUZ'MINA) erlaubt, die Diagnostik als besondere Art der pädagogischen Tätigkeit auszugliedern, die in der Anfangsetappe der Prognose der professionellen Tätigkeit des Lehrers zur Steuerung des pädagogischen Prozesses in Erscheinung tritt.

Wir betrachten dabei die pädagogische Diagnostik als eigenständige Komponente der pädagogischen Tätigkeit, die gleichsam die pädagogische Tätigkeit durchdringt und in allen ihren Phasen auftritt: Zielbestimmung, Bewertung, Auswahl der Technologie, Konstruktion des Inhalts usw. Auf diese Weise kann man annehmen, dass die Anwendung der pädagogischen Diagnostik in der pädagogischen Tätigkeit **vertikal** und **horizontal** erfolgt. Pädagogische Diagnostik "vertikal" durchdringt die gesamte pädagogische Tätigkeit, alle ihre Komponenten. Bei der "horizontalen" Diagnostik ist jede Einzelkomponente mit diagnostischen

Methoden und Anwendungsverfahren ausgestattet.

Die Analyse der eigenen pädagogischen Tätigkeit oder der Tätigkeit der Kollegen hilft dem Lehrer, pädagogische Erfahrungen (eigene und Erfahrungen der Kollegen) zu durchdenken und zu bereichern. Sie ist eine der Bedingungen der optimalen Auswahl (Annahme) einer Entscheidung, des Erreichens der pädagogischen Ziele in Verbindung mit einer Situationsanpassung, sie entwickelt einen forschenden Zugang des Pädagogen zu jenen Erscheinungen und Prozessen, die Inhalt seiner pädagogischen Tätigkeit darstellen, sie tritt als Bedingung der Selbstbildung und Selbsterziehung auf.

Eine Selbstbewertung und Selbstanalyse der Qualität und Effektivität seiner pädagogischen Arbeit durch den Lehrer ist aber möglich,

- wenn der Lehrer die Notwendigkeit der Selbstanalyse seiner Tätigkeit und seiner Persönlichkeitseigenschaften, die seinen Erfolg bedingen, begreift;
- wenn der Lehrer die wissenschaftlichen Grundlagen beruflichen Handelns insgesamt kennt;
- wenn er Verfahren der Analyse pädagogischer Erscheinungen und Prozesse beherrscht, die Inhalt seiner pädagogischen Tätigkeit darstellen;
- wenn er Kriterien der Qualität und Effektivität seiner Arbeit formulieren kann und dafür klare Merkmale findet.

Als Beispiel kann man die **Methodik der "unvollendeten Sätze"** für eine Bestimmung der Wertorientierungen des Lehrers anführen.

Diese ermöglicht es,

- Vorstellungen des Lehrers über Bedeutsamkeit und Sinn der pädagogischen Tätigkeit in der Gegenwart;
- Besonderheiten des individuellen Stils der pädagogischen Tätigkeit;
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen in pädagogischem Schöpfertum

aufzudecken.

Dazu folgendes **konkretes Beispiel:**

**Teil I:**

- 1) Der Sinn der Arbeit des Pädagogen besteht in.....
- 2) Ich bin überzeugt, dass der Lehrer die Welt zum Guten verändern kann (nicht kann), weil.....
- 3) Ein guter Lehrer ist nach meiner Ansicht der Lehrer, der.....
- 4) Ein guter Lehrer - das ist.....
- 5) Ich wähle den Beruf des Lehrers, weil.....
- 6) Um ein guter Lehrer zu werden, ist es vor allem notwendig, .....

## Teil II:

- 7) In der pädagogischen Tätigkeit lasse ich mich davon leiten, .....
- 8) Um den Schüler in die schöpferische Erkenntnistätigkeit einzubeziehen, ist es notwendig, .....
- 9) Weil die Schüler unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen haben, setzt die Organisation der schöpferischen Erkenntnistätigkeit voraus, .....
- 10) Ich bin überzeugt, dass moralische Eigenschaften der Persönlichkeit Einfluss auf den Erfolg der schöpferischen Tätigkeit haben (nicht haben), weil.....
- 11) Die Arbeit an der Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers im Unterrichtsprozess fordert von mir.....
- 12) Um den Schüler kennen zu lernen, ist es notwendig, .....
- 13) Wenn der Schüler nicht lernen will, ..... ich.....
- 14) Wenn der Schüler die Aufgaben in meinem Fach nicht bewältigt, ..... ich.....
- 15) Wenn Schwierigkeiten in der Kommunikation (in der Interaktion) mit dem Schüler entstanden, ..... ich.....

## Teil III:

- 16) In den Beziehungen zu den Arbeitskollegen lasse ich mich davon leiten, .....
- 17) Schöpferische Resultate anderer Lehrer rufen bei mir hervor: .....
- 18) Bei der Erörterung der Erfahrungen anderer Lehrer strebe ich immer (manchmal, niemals) danach, die eigene Ansicht zu behaupten, weil.....
- 19) Bei mir entsteht oft (manchmal) das Bedürfnis, den Kollegen eigene pädagogische Vorhaben oder Entdeckungen mitzuteilen, weil.....
- 20) Ich möchte (keinen) Erfolg im pädagogischen Schöpferium erreichen, weil.....

Die Bearbeitung der erhaltenen Ergebnisse erfolgt in den drei Blöcken. In jedem Block werden dominante, gegensätzliche und originelle Meinungen ausgeglichen.

Die Analyse der erhaltenen Meinungen gibt die Möglichkeit, individuell und allgemein für das Kollektiv die Gerichtetheit der pädagogischen Tätigkeit und die für das gegebene pädagogische Kollektiv sinnbestimmenden Dominanten der Tätigkeit zu charakterisieren.

Diese Daten erlauben, die wirksamsten Wege der Vorbereitung des pädagogischen Kollektivs auf erkundende, experimentelle Arbeit zu bestimmen.

In Abhängigkeit von den Ergebnissen der Analyse können **solche Wege** ausgearbeitet werden, wie:

- Bildung von Gruppen innovativer Lehrer, Zusammenstellung von Anträgen auf ein Experiment, Präsentation pädagogischer Ergebnisse u.a. - in dem Fall, dass die Analyse der Antworten von humanistischer Orientierung der Pädagogen zeugt, von ihrer Bereitschaft zu schöpferischem Zusammenwirken, einem ausreichend hohen Niveau der methodischen Meisterschaft;
- die Durchführung von Fortbildungsseminaren, von "runden Tischen", individuellen und Gruppenkonsultationen, von Treffen mit kreativen

Kollektiven anderer Schulen, Teilnahme am Wettbewerb pädagogischer Ergebnisse u.a. - in dem Fall, dass die Ergebnisse der Befragung von einer bedeutsamen Nichtübereinstimmung der Positionen zeugen, von einem unzureichend hohen Niveau professioneller Kompetenz, von unzureichendem Bewusstsein über Sinn und Bedeutung pädagogischer Tätigkeit.

Den Problemen der Diagnostik der Schüler im pädagogischen Prozess ist die Untersuchung von I. J. GUTNIK (1997) gewidmet. Von ihr wurde eine Reihe von Methodiken ausgearbeitet, die in der Schule angewandt werden und "Subjekt - Objekt" (S - O)- "Subjekt - Subjekt" (S - S)- Beziehungen untersuchen, die in Form des folgenden Schemas veranschaulicht werden können:

Objekt	Subjekt	S = Lehrer	S = Schüler
O =	Schüler	1	2
O =	Lehrer	3	-
O =	Unterrichtsinhalt	4	5

Tabelle 01: Schematische Übersicht entscheidender Subjekt-Subjekt- und Subjekt-Objekt-Beziehungen in der pädagogischen Diagnostik

- 1) "S" = Lehrer - "O" = Schüler:
  - 1 A. Individuelle Methodik der Diagnostik (O der Diagnostik - Lehrer; O der Diagnostik - Schüler);
  - 1 B. Kollektive Methodik der Diagnostik (S der Diagnostik - pädagogisches Kollektiv; O der Diagnostik - Schüler oder Gruppe von Schülern);
  - 1 C. Korrigierende Methodik, ausgenutzt durch praktisch tätige Lehrer für die Korrektur des Bildungsprozesses (S - Lehrer; O - Schülergruppe, die ähnliche typologische Schwierigkeiten hat);
- 2) "S" = Schüler - "O" = Schüler:
 

"Selbstdiagnostische" Methodik, gerichtet auf die Selbstdiagnose der Schüler (S der Diagnostik - Schüler; O der Diagnostik - Schüler);
- 3) "S" = Lehrer - "O" = Lehrer:
 

"Selbstdiagnostische" Methodik, gerichtet auf die Selbstdiagnose des Lehrers (S der Diagnostik - Lehrer; O der Diagnostik - Lehrer);
- 4) "S" = Lehrer - "O" = Unterrichtsinhalt: Didaktische Methodik für den Lehrer;
- 5) "S" = Schüler - "O" = Unterrichtsinhalt: Didaktische Methodik für den Schüler.

	<b>Methodik der pädagogischen Diagnostik</b>	<b>1</b> L - S	<b>2</b> S - S	<b>3</b> L - L	<b>4</b> L - UI	<b>5</b> S - UI
<b>Empirische Etappe</b>						
1.	Pädagogische Tests	A	+		+	+
2.	Frageliste (mit Auswahlaufgaben)	A			+	
3.	Aufsätze	A			+	
4.	Beobachtung	A			+	
<b>Etappe der Ursachenfindung</b>						
5.	Methodik "Auswahl" (Motivation)	A	+			+
6.	Akademische Lesung	A, B	+			+
7.	Spiele (Führer)	A				
8.	Essay (Können, Informationsquellen auswählen)	A				
9.	Methodik "Projekt"	A	+			
10.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens, mit Dokumenten zu arbeiten	A, C	+		+	+
11.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik der Selbstregulation	A	+			
12.	Befragung "Motivation des Lernens und Beziehung der Schüler zum Erkenntnisprozess"	A				
13.	Schöpferische Heftchen (VOLKOV)	A, B	+			
14.	Schottische Attestation des Erreichten nach allen Parametern	A, B	+		+	+
15.	Innerschulisches System der Evaluation des Erreichten (z.B. Schule 89)	A, B	+		+	+
16.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens zur Arbeit mit wissenschaftlichen Texten	A	+			
17.	Vorbereitung von offenen und traditionellen Unterrichtsstunden durch Lehrer gemeinsam mit Schülern	A		+	+	+
18.	Methodik "Profil der Fähigkeiten"	A	+		+	+

	<b>Methodik der pädagogischen Diagnostik</b>	<b>1 L - S</b>	<b>2 S - S</b>	<b>3 L - L</b>	<b>4 L - UI</b>	<b>5 S - UI</b>
19.	Methodik "ich will - ich kann - es ist - es soll sein"	A	+			+
20.	Methodik "Pädagogische Situation"	A				
	<b>Etappe der pädagogischen Bestimmung</b>					
21.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens, seine Tätigkeit zu planen ("Zusammenführung der Punkte - 1")	C				
22.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens, Instruktionen anzuwenden ("Zusammenführung der Punkte - 2")	C				
23.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens, Hypothesen zu bilden ("Osliki")					
24.	Methodik, gerichtet auf die Diagnostik des Könnens, ein Problem zu erkennen und zu lösen ("Klaviertransport")	C				
25.	Pädagogisches Konsilium	B				
	<b>Etappe der Analyse und Bewertung der Tätigkeit des Lehrers</b>					
26.	Methodik der Untersuchung und Bewertung pädagogischer Fähigkeiten des Lehrers			+		
27.	Methodik der Untersuchung und Bewertung der Fähigkeiten des Lehrers, die Bildung des Schülers zu diagnostizieren			+		

Tabelle 02: Eignung der Methodik der pädagogischen Diagnostik für die in Tabelle 01 dargestellten Beziehungen

Zeichenerklärung: L - Lehrer; S - Schüler; UI - Unterrichtsinhalt; A - individuelle Methodik; B - kollektive Methodik; C - korrigierende Methodik; + - Eignung zum Einsatz.

Die aktuelle Entwicklung der Schule ist durch interessante Lösungsansätze der Lehrer bei Problemen der "allseitigen Erfassung der Schüler" charakterisiert. Ziel dieser Suche ist es, die Selbstbestimmung des Schülers und die Erkenntnis seiner Individualität, der starken Seiten seiner Persönlichkeit zu unterstützen.

## **Literatur:**

- Batrakova, I. S.; Mosina, A. V.; Trjapicyna, A. P.: Pädagogische Diagnostik in der experimentellen Arbeit der Schule. St. Petersburg 1993.
- Golubev, N. K.; Bitinas, B. P.: Einführung in die Diagnostik der Erziehung. Pedagogika, Moskau 1989.
- Gutnik, I. Ju.: Pädagogische Diagnostik der Bildung des Schülers. St. Petersburg 1997.
- Vasil'eva, Z. I. (Hrsg.): Studium der Persönlichkeit des Schülers durch den Lehrer. Pedagogika, Moskau 1991.
- Ingenkamp, K.: Pädagogische Diagnostik. Pedagogika, Moskau 1991.
- Kazakova, E. I.; Trjapicyna, A. P.: Dialog auf der Leiter des Erfolgs. St. Petersburg 1997.

R. U. Bogdanova

## **Pädagogisches Schöpfertum - wichtigste Forderung an den Lehrer der heutigen Schule**

### **Über den schöpferischen Charakter der pädagogischen Tätigkeit**

Es ist bekannt, dass den forschenden Charakter der pädagogischen Arbeit schon große Pädagogen der Vergangenheit, aber auch viele führende nationale Pädagogen und Psychologen unseres Jahrhunderts anerkannt haben.

So schrieb F. A. W. DIESTERWEG, dass ohne Streben nach wissenschaftlicher Arbeit der Lehrer der Elementarschule der Macht von drei Dämonen verfällt: dem Mechanistischen, der Routine und dem Banalen; er erstarrt, versteinert, kommt völlig herunter. K. D. UŠINSKIJ unterstrich, dass die Arbeit des Pädagogen in höherem Grade als irgendeine andere ständigen Enthusiasmus benötigt. Nach Meinung von P. P. BLONSKIJ ist die neue Schule eine Schule des Lebens und des Schöpfertums des Lehrers selbst. S. T. ŠACKIJ bemerkte, dass der Unterrichtsprozess so wie auch die Kinder lebensvoll und tätig sein muss, von einer Form zur anderen voranschreitend, dynamisch, suchend. Der schöpferische Charakter der Arbeit des Lehrers wurde überzeugend und klar in den Arbeiten von A. S. MAKARENKO und V. A. SUCHOMLINSKIJ aufgedeckt.

Kreativität, einschließlich der pädagogischen, ist immer das Schaffen von irgend etwas Neuem auf der Grundlage der Umgestaltung des Bekannten: neue Resultate

oder originelle Wege und Methoden ihres Erreichens. Wirkliche Erziehung und Bildung sind immer ein Erschaffen von Neuem, die "Schöpfung" des Menschen durch Erwecken seiner inneren Wesenskräfte. Schöpferisches - das ist der Prozess der Tätigkeit und ihr Resultat. Wir unterstreichen, dass wesensbestimmendes Charakteristikum pädagogischer Kreativität nicht nur eine Neuerung, eine Umbildung und Originalität ist, sondern auch der Wert des schöpferischen "Produkts" für die Entwicklung des Kindes, die Gemeinschaft der Kinder und Erwachsenen, des Bildungssystems (einer neuen Praxis der Bildung) der Gesellschaft. Zugleich ist das Niveau der Entwicklung des Kindes, der Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen, des Bildungssystems der Gesellschaft selbst für sich Ergebnis der Kreativität des Lehrers. Dieses Ergebnis ist mit der ständigen Entwicklung aller Elemente des pädagogischen Systems verbunden: der Ziele, der Inhalte, der Mittel, der Methoden und Formen. Wenn über pädagogisches Schöpferium gesprochen wird, ist der Gedanke von M. M. BACHTIN außerordentlich wichtig, nämlich "dass Schöpferium nicht auf eine Technik des Tuns hinausläuft, sondern geistig-moralischer Antrieb zum Handeln ist" (1979, S. 25). Die psychologische Natur der schöpferischen pädagogischen Arbeit unterscheidet sich im Prinzip nicht dadurch, ob objektiv oder nur subjektiv Neues geschaffen wird. Im pädagogischen Schöpferischen ist meistens gerade die subjektive Innovation der Gedanken, Positionen, Beziehungen, Bewertungen und Gefühle vorhanden, die in der alltäglichen Arbeit des Lehrers bei seiner Suche nach Lösungen verschiedener Bildungsprobleme entstehen. Pädagogisches Schöpferium hat seine Besonderheiten. Es ist immer Mit-Schöpferisches: es ist eng verbunden, verknüpft mit dem Schöpferischen des gesamten Schülerkollektivs und jedes Schülers. Nicht selten zeigt der Pädagoge Schöpferium unter starr limitierten zeitlichen Bedingungen, öffentlich, wo er keine Möglichkeit hat, "hier und jetzt" seine Ergebnisse zu sehen. Das Schöpferium des Lehrers ist verbunden mit besonderem Verantwortungsbewusstsein, mit pädagogischem Risiko. "Nicht schaden" - ist das Wichtigste, worüber er immer nachdenken muss. Das ist ein gewisser Imperativ in ihm selbst.

Die besten Lehrer Russlands arbeiteten immer schöpferisch. Viele von ihnen sind weit über die Grenzen unseres Landes bekannt. Das sind Pädagogen - Neuerer wie Š. A. AMONAŠVILI, E. N. IL'IN, S. N. LYSENKOVA, V. A. KARAKOVSKIJ, V. F. ŠATALOV, M. P. ŠČETININ u.a. Das Schicksal des schöpferischen Lehrers war oftmals nicht beneidenswert: Unverständnis der Kollegen, Missbilligung der Vorgesetzten der Volksbildung, Arbeit schöpferisch geheim. Die Entwicklung des Schöpferiums in Russland war infolge der monopolistischen Vorherrschaft einer Ideologie und dem damit verbundenen Totalitarismus in der Steuerung aller Sphären des Lebens, der Wissenschaft und der Schule äußerst erschwert. In der Epoche der Transformation hat sich das grundlegend geändert: Schöpfer-

tum wurde Kernstück der Tätigkeit nicht einzelner Enthusiasten, sondern unbedingte Forderung an die Tätigkeit jedes Lehrers. Eine Forderung, die von der sozialen und bildendenden Wirklichkeit selbst hervorgerufen wird.

### **Warum ist es notwendig, in der Epoche der Transformation schöpferisch zu arbeiten?**

Die Feststellung, dass pädagogische Tätigkeit von Natur aus schöpferisch ist, wird in der Epoche von Transformationen allgemein anerkannt. Schöpferisch zu arbeiten wird zur wichtigsten Forderung an die professionelle Tätigkeit des Lehrers. Diese Forderung ist von einer ganzen Reihe von Faktoren bedingt. Zu den bedeutsamsten zählen die Einmaligkeit jedes Kindes, das Fehlen einer Schablone in der Mehrzahl der soziokulturellen und Bildungsbedingungen seiner Entwicklung, die Einzigartigkeit des Lehrers selbst. Gerade eben die Kinder, die Umstände und der Lehrer verändern sich stetig dynamisch. Heute wirksame pädagogische Mittel erweisen sich morgen als unergiebig und nutzlos. Neues verliert Anziehungskraft und den Charakter von Neuigkeit, die schöpferische Aufgabe wird schon als eine stereotype aufgenommen. Unzählige Faktoren sind mit der Natur der pädagogischen Tätigkeit verbunden. Aber es gibt viele Faktoren, etwas anderes ist ihre Ordnung. Sie erscheinen in Verbindung mit kardinalen Umgestaltungen der russischen Wirklichkeit, insbesondere in der Bildung. In seinem Buch "Gegenwärtige Schulreform in Russland" hat das Mitglied der Russischen Akademie der Bildung, È. D. DNEPROV, sehr genau diese Faktoren charakterisiert: "Die Transformationen im heutigen Russland tragen einen dynamischen, komplexen Charakter, erfassen alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens. Das sind nicht nur Änderungen in der Sphäre der Ökonomie. Das sind tiefgehende Veränderungen im politischen und sozialen Leben, in soziokulturellen und geistigen Bereichen wie auch im Alltag. Das ist ein Wandel der wertmäßigen Orientierung der Gesellschaft, der Stile und Qualitäten ihres Lebens, der gesellschaftlichen Beziehungen. Das sind letzten Endes Änderungen im Typ der Persönlichkeit selbst, Änderungen in Charakter und Struktur des individuellen Bewusstseins, des Verhaltens und der persönlichen Selbstorganisation" (1998, S. 115 ff.). Die Bedingungen der Unbestimmtheit, der stetigen Veränderungen, der Aufhebung von Stereotypen fordern vom Lehrer Mobilität, dynamisches Reagieren und schöpferische Beziehungen zum Leben, insbesondere zum Beruf. In besonderem Maße befindet sich auch das Bildungssystem im Stadium der Reform. Dabei wirken, wie È. D. DNEPROV bemerkt, in der heutigen russischen Bildung zwei unterschiedlich gerichtete, gegenläufige, sogar widersprüchliche Prozesse. Einer - in Beziehung zum Bildungssystem äußerer, der dieses aber zum 'Kollaps' treibt: die Verringerung des Niveaus der Finanzierung der Bildung,

ihrer materiellen-technischen und Ressourcenabsicherung. Der andere - intern, sich diesem 'Kollaps' in den Weg stellend: Selbstbewegung, Selbstentwicklung des Systems der Bildung, das Wachsen ihres inneren Potentials, die intensive Erweiterung der Sphäre der Bildungsleistungen. Schöpferium tritt in solchem Falle als besondere geistig-moralische Sphäre auf, die dem Lehrer hilft, seinen höchsten Lebenssinn und seine Absichten, den Optimismus, den Humanismus und die Professionalität nicht einzubüßen.

Die demokratischen Veränderungen der letzten Jahre, das gesetzmäßig gesicherte Recht auf Freiheit des pädagogischen Schöpferiums befreite von Verboten, die viele Jahre das schöpferische Potential der russischen Lehrerschaft künstlich zügelten. Heute nicht schöpferisch zu arbeiten, bedeutet, unprofessionell zu arbeiten. Der Schlüsselgedanke, auf den sich die pädagogische Tätigkeit des heutigen Lehrers stützt - ist die Idee von der Entwicklung. Schöpferium wird als Mechanismus der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, der Persönlichkeit des Lehrers selbst, des Bildungssystems einer beliebigen administrativen Ebene (Bildungsinstitution, Rayon, Stadt); der Änderungen der soziokulturellen Umwelt (Gesellschaft) betrachtet. Die Entwicklung aller gekennzeichneten Aspekte ist wechselseitig verbunden und bedingt.

In der gegenwärtigen Etappe ändern sich die Motive und der Charakter der Einbeziehung des Schöpferiums des Lehrers. Der Lehrer wird nach inneren Bedürfnissen schöpferisch. "Grundlegendes Bedürfnis des Menschen ist das Bedürfnis nach Erschaffen der Welt und des eigenen Ichs." (V. DAVYDOV 1996, S. 56). Die Erschaffung gründet sich auf eine Verbindung aus Schöpferium und Sittlichkeit. In der Situation der Krise, der Instabilität, des schwierigen Lebens des größten Teils der Bevölkerung Russlands kehrt der Lehrer zum Schöpferium nicht zur persönlichen professionellen Selbstäußerung und zum Erfolg zurück, sondern zur Erschaffung von Kultur, des anderen und des eigenen Selbst.

Eines der Schlüsselprinzipien und eine der Hauptrichtungen der russischen Bildungsreform ist die Mannigfaltigkeit der Bildung. É. D. DNEPROV erklärt das genannte Prinzip so: "Das ist nicht nur die Verschiedenartigkeit der Inhalte des Unterrichts und der pädagogischen Technologien, wie nicht selten das Prinzip abgehandelt wird. Das ist die Vielfalt der organisatorisch-rechtlichen Formen und Typen von Bildungseinrichtungen, von Kanälen des Erhalts von Bildung. Das ist Vielgestaltigkeit des inneren Lebens der Schule selbst, ihres inneren Aufbaus, ihrer Ziele, Methoden, Organisation und ihrer Lebenstätigkeit. Das ist ein weites Fächer der Möglichkeiten der Auswahl von Mitteln, Methoden, Verfahren, Modellen und Systemen der pädagogischen und der Führungstätigkeit in der Bildung. Das ist in der Summe der schöpferische Mechanismus der Entwicklung und Selbstentwicklung der Bildung, ihrer Demokratisierung" (1998, S. 115 ff.). Die Mannigfaltigkeit der Bildung rief Änderungen in der Berufsausübung des

Lehrers hervor, die ihrerseits pädagogisches Schöpfertum aktivierten.

### **Änderungen der professionellen Tätigkeit des Lehrers und pädagogisches Schöpfertum**

Das russische Bildungssystem heute ist durch eine große Vielfalt an Bildungseinrichtungen charakterisiert. Der Lehrer hat heute die Möglichkeit, nicht nur in der staatlichen Schule zu arbeiten, sondern auch in privaten; nicht nur in der allgemeinbildenden Regel-Schule, sondern auch in neuen Arten von Bildungsinstitutionen - in Gymnasien, Lyzeen, "Schulen gleicher Möglichkeiten".

Die Tätigkeit des Lehrers zeichnet sich durch **Multifunktionalität** aus. Er unterrichtete auch früher nicht nur die Kinder im Rahmen des Unterrichts. Auch außerhalb seines Unterrichts förderte er die Schüler und erweiterte ihren Gesichtskreis. Er trug als Klassenlehrer Sorge für ihre Erziehung und leitete die Zusammenarbeit mit den Eltern. Heute hat sich das Aufgabenspektrum des Lehrers wesentlich erweitert, damit aber auch seine Möglichkeit, pädagogisch schöpferisch tätig zu sein. Die Tätigkeit des Lehrers wurde zunehmend polyfunktional. Neben seiner traditionellen Rolle und der des Klassenleiters vereinigt der Lehrer nicht selten mehrere professionelle Rollen. Der Lehrer ist Pädagoge der ergänzenden Bildung, der Lehrer ist Psychologe, der Lehrer ist Sozialpädagoge, der Lehrer ist Bibliothekar, der Lehrer ist Administrator. Der Lehrer fördert die Entwicklung des Kindes und gewährleistet dessen sozial-pädagogischen Schutz. Der Lehrer ist Mitglied einer Gruppe für Entscheidungen über Bildungsprogramme, die an der Schule realisiert werden. Er nimmt an der methodischen Arbeit, an experimentellen Projekten und Programmen teil. Er ist auch Diagnostiker, Projektant und Realisator von Vorhaben.

Der Prozess der Demokratisierung der Bildung **öffnet** die Schule immer mehr für die Gesellschaft. Es erweitert sich der Kreis der Subjekte der Bildung. Es erweitert sich der Kreis der Menschen, mit denen der heutige Lehrer zusammenwirkt. Das sind nicht nur die Kinder und ihre Eltern, die Lehrer- Kollegen, die Administration der Bildungsinstitution. Kollegen neuer pädagogischer Spezialrichtungen treten in Erscheinung - der Pädagoge ergänzender Bildung, der Psychologe, der Sozialpädagoge, der Freizeitorganisator u.a. Der Lehrer bezieht sie in die Ausarbeitung pädagogischer Pläne und in deren Realisierung ein. Möglich ist auch eine andere Variante, wenn sich der Lehrer selbst in die gemeinsame Tätigkeit schöpferischer Vereinigungen der Pädagogen einbindet. Der Lehrer wirkt heute auch mit Lehrkräften von Hochschulen, mit Mitarbeitern kultureller Einrichtungen und mit Vertretern von Institutionen anderer sozialer Bereiche zusammen.

Deutlich änderte und erweiterte sich auch die Zahl **beruflicher Probleme**, die der Lehrer in der Gegenwart lösen muss. Die Epoche der Transformation rief neue pädagogische Probleme hervor. Zählen wir einige von ihnen auf. Wichtigstes Charakteristikum der St. Petersburger Schulen ist die Vielfalt der in ihnen realisierten Bildungsprogramme. Es gibt von ihnen **9 Programmprofile**: Basis-, erweiterte, vertiefende, gymnasiale, lyzeale, kompensierende, rehabilitierende, intensive und individualisierende Bildung. Vor dem Lehrer steht die Aufgabe, die Bedingungen für die Realisierung unterschiedlicher Bildungsprogramme durch die Schüler zu schaffen. Alle haben ihre Besonderheiten. Das erfordert vom Lehrer ein schöpferisches Herangehen, auch bei der Realisierung unterschiedlicher Programme, von Programmen der außerunterrichtlichen Tätigkeit, bei der Mitwirkung an der pädagogisch-psychologischen Begleitung der Entwicklung der Schüler. Eine Vielfalt an Lehrbüchern und Lernhilfen erlaubt dem Lehrer, diejenigen von ihnen auszuwählen, die am besten für die konkrete Klasse geeignet sind. Wie die Auswahl zu verwirklichen ist, liegt in der Entscheidung des Lehrers. Heute ist das Klassenunterrichtssystem in der Schule nicht einheitlich, aktiv wird nach alternativer Formen der Organisation des Unterrichts- und Erziehungsprozesses gesucht. Auch das erfordert schöpferische Anstrengungen des Lehrers. Beispielsweise wird in einer Reihe von Schulen die Möglichkeit einer Kursausbildung ohne feste Klassen erprobt.

Es gibt aber auch Probleme anderer Art, die in größerem Maße **sozialpädagogischen Charakter** tragen. Das Entstehen der Familien der "neuen Russen" ("Neureiche") wurde als Bildung von Kindern aus bemittelten Familien zu einem solchen Problem. Durchgängige Aufmerksamkeit gegenüber der Persönlichkeit des Kindes erfordert vom Lehrer auch die Suche nach neuen Zugängen zur Arbeit mit Kindern mit Entwicklungsproblemen - Kindern mit Begabungen und Kindern mit Entwicklungsrückständen. Markant erhöhte sich die Zahl von Kindern mit deviantem Verhalten. Die Lehrer Russlands geraten in Konflikt mit Drogenproblemen, mit Ausreißern aus den Familien, mit dem Zuspruch von Schülern an religiöse Lehren.

Geändert hat sich auch das **Feld schöpferischer Tätigkeit** selbst. Schöpferium des Lehrers äußerte sich früher hauptsächlich in Bezug zum konkreten Kind, zur Gruppe und zur Klasse.

Manchmal umfasste dieser Rahmen auch die Parallelklasse, in der ein Lehrer arbeitete. Heute ist das Schöpferium des Lehrers mit der Umgestaltung der Schule als Ganzes verbunden - mit der Schaffung von "Autoren"-Schulen. Lehrer arbeiten nicht nur mit den Kindern ihrer Schule - sie organisieren zwischen-schulische Wettbewerbe. Die Lehrer werden zu Initiatoren städtischer Projekte, beispielsweise solcher Projekte wie: "Debatten", "Bauen wir unsere Welt selbst", "Die

Stadt mit den Augen der Kinder". Die Lehrer beginnen, Probleme zu bearbeiten, die wichtig für die Entwicklung des gesamten Bildungssystems Russlands sind, indem sie am Wettbewerb "Föderale experimentelle Plätze" teilnehmen.

Es änderten und erweiterten sich der **Kreis der Menschen**, mit denen der Lehrer schöpferisch zusammenarbeitet, und auch die **Verfahren der Kooperation**. Das sind nicht nur die Kinder und ihre Eltern sowie die Kollegen der Bildungseinrichtung, sondern auch Wissenschaftler, Methodiker, Psychologen, Pädagogen der ergänzenden Bildung sowie das Führungspersonal.

Wichtigstes "Produkt" des Schöpferturns des Lehrers war lange Zeit seine Methodik, eine neue Technologie, die es erlaubte, bessere Resultate im Unterricht und der Erziehung der Kinder zu erreichen. Die Lehrer präsentierten methodische Ausarbeitungen, Szenarien, Beschreibungen ihrer Erfahrungen, Beispiele von Arbeiten der Kinder. Heute haben sich die "Produkte" des schöpferischen Lehrers bedeutend geändert.

Jahrzehnte war der Lehrer Russlands verpflichtet, nur nach "von oben" vorgegebenen Lehrplänen zu arbeiten. Die Bildung mit vielen Varianten gibt dem Lehrer die Möglichkeit, nicht nur nach Musterplänen des Ministeriums für Bildung zu arbeiten, sondern auch eigene "Autoren-Programme" aufzustellen. Die Notwendigkeit der Schaffung von "Autoren-Programmen" war auch dadurch herausgefordert, dass sich in der Epoche der Transformation das Spektrum der Unterrichtsfächer bedeutsam erweiterte, die die Schule in ihre Stundentafel aufnahm. Das sind solche Fächer wie Ökonomie, Künstlerische Weltkultur, Theorie der Lösung von Problem-, Erfinderaufgaben, Geschichte St. Petersburgs, Psychologie, Soziale Planung, Darstellendes Spiel usw.

Die Arbeit an "Meta-Plänen" hat begonnen, das heißt an Unterrichtsvorhaben, deren Lehrplan nicht im Verzeichnis ist, sondern die im Rahmen einer Gruppe von Fächern der Stundentafel gestaltet werden. Solche Pläne werden von einem Lehrerteam ausgearbeitet und realisiert. Die Lehrer bringen sich in die Erarbeitung von Lehrbüchern und von Unterrichtshilfen zu den von ihnen umgesetzten Lehrplänen ein. Es werden neue Formen von Lernhilfen, wie beispielsweise Arbeitshefte, ausgearbeitet.

Die Lehrer wurden Autoren und Mitautoren von **pädagogischen und sozialpädagogischen Projekten**. Im Programm der Entwicklung des städtischen Bildungssystems "Petersburger Schule -2000" gibt es mehr als 40 solcher Projekte.

Die Lehrer beschränkten den Weg der forschenden Tätigkeit; sie beginnen, sich mit wissenschaftlicher Tätigkeit zu beschäftigen, werden Aspiranten und Mitbewerber an pädagogischen Lehrstühlen der Hochschulen.

## Einbeziehung des Lehrers in die Innovationstätigkeit

Gehen wir ausführlicher auf die **Einbeziehung** des Pädagogen in **innovative Tätigkeiten**, in experimentelle und Erprobungsarbeit ein, weil das einer der grundlegenden Wege der Schaffung von Bedingungen für die Realisierung des Rechts auf schöpferische professionelle Tätigkeit ist.

Die gegenwärtige Etappe der Entwicklung Petersburger Schulen ist dadurch charakterisiert, dass Innovationen unabdingbarer Bestandteil der Tätigkeit der Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Art wurden. Das ist vor allem mit der Notwendigkeit der Schaffung einer neuen Praxis der Bildung verbunden, die das Erreichen eines hohen Bildungsniveaus der Schüler als Grundlage der selbständigen Lösung vielfältiger Probleme in verschiedenen Sphären der Lebens-tätigkeit auf der Basis humanistischer Positionen gewährleistet.

Die Praxis zeigt, dass experimentelle und Erprobungsarbeit in Bildungseinrichtungen auf unterschiedlicher Ebene realisiert werden können:

- Ebene der **Anwendung** (Nutzung, Einführung) von Neuerungen, die von anderen Autoren angeboten werden - der Inhalt des Experiments wird von den Mitarbeitern des städtischen und Gebietsbildungssystems getragen und bedingt eine massenhafte Teilnahme der Pädagogen aus den Schulen;
- Ebene der **Ausarbeitung, Genehmigung und Einführung von Neuerungen** durch "Autoren" - der Inhalt des Experiments wird durch den Autor mit Berücksichtigung der Entwicklungen an St. Petersburger Schulen bestimmt.

Teilnehmer an experimenteller und Erprobungsarbeit können sein: alle Pädagogen von Schulen (allgemeines Experiment); eine Gruppe von Pädagogen (Experiment spezifischer Art); einzelne Lehrer (Experiment einzelner Lehrer).

Eine der möglichen Realisierungsformen der experimentellen Versuchsarbeit ist die **zeitweilige schöpferische Vereinigung** von **forschenden** (experimentell arbeitenden) **Pädagogen**. Sie ist aufgerufen, die Anstrengungen von Pädagogen bei der Suche nach effektivsten Wegen der Verbesserung der Bildung in St. Petersburger Schulen in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards zu vereinigen. Alle Teilnehmer einer solchen Vereinigung sind in sozial-pädagogische Planungen einbezogen.

Teilnehmer der Vereinigungen können zu solchen Problemen arbeiten, wie: "Effektive Schule", "Bildungsprogramme" (Lehrpläne, Leistungen des Schülers [ Attestierung], Programm "Schöpfertum, Aktivität, Tätigkeit zum Wohle der Gesellschaft", Analyse der Situation St. Petersburgs, pädagogische Technologien, Niveau der Bildung der Schüler), "Führung der demokratischen Schule", "Schule

der zweiten Tageshälfte/ Ganztagschule” (außerunterrichtliche Tätigkeit der Schüler in Klasse und Schule, Kindervereinigungen, zusätzliche Bildungsangebote in der Schule), “Gesundheit” u.a.

Das **Programm** einer schöpferischen Vereinigung forschender Pädagogen kann nach folgender beispielhafter Struktur aufgestellt werden:

- Ziel;
- grundlegende Quellen der Projektierung;
- beispielhafte Inhalte der Empfehlungen;
- Teilnehmer der Vereinigung (ihr Leiter und die Mitglieder; wissenschaftlicher Leiter - Konsultant);
- Vorschlag eines Arbeitsplans der Vereinigung;
- Anlagen zum Programm (Merkblätter, Fragebögen, Tabellen usw.).

Es stellt sich die Frage: **Wie lässt sich in der Praxis eine effiziente Tätigkeit der zeitweiligen schöpferischen Vereinigung der forschenden (experimentell arbeitenden) Pädagogen organisieren?**

Wir stellen die Arbeitsweise einer solchen Organisation in der folgenden Tabelle **“Organisation der zeitweiligen schöpferischen Vereinigung forschender Lehrer”** vor:

<b>Organisation der Arbeit der Vereinigung forschender Pädagogen</b>		
Nr.	Beispielhafter Inhalt der Arbeit	Empfehlungen
01	Konstituierendes Treffen aller, die an der Ausarbeitung der Ideen des Experiments teilnehmen wollen	Auf dieser Etappe erfolgt: * Bekanntmachen der Teilnehmer mit dem Programm der Vereinigung * Kommentierung grundlegender Quellen der Projektierung * Bestätigen der Plangraphik der Arbeit der Vereinigung
02	selbständiges Bekanntmachen der Teilnehmer der Vereinigung mit empfohlenen Quellen der Projektierung, Formulierung von Fragen an Spezialisten	Auf dieser Etappe ist es erforderlich, * allen Teilnehmern die notwendigen Quellen zugänglich zu machen (möglich ist beispielsweise, mit speziellen kleinen “Wanderbibliotheken” zu arbeiten * zielgerichtet Antworten auf die Fragen der Teilnehmer der Vereinigung zu suchen * durch den Leiter regelmäßig die Arbeit der Mitglieder zu aktivieren

Nr.	Beispielhafter Inhalt der Arbeit	Empfehlungen
03	individuelle und Gruppenkonsultationen von Spezialisten zum Problem	Klärung theoretisch-methodologischer und methodischer Grundlagen der pädagogischen Projektierung der ausgearbeiteten Probleme mit den Teilnehmern
04	Vorbereitung von Arbeitsmaterialien zu den Problemen; Konsultation von Spezialisten	Festhalten am Planungskonzept bei der Vorbereitung der Materialien; Erörtern von Teilergebnissen
05	Serie von Treffen zur Erörterung der erstellten Arbeitsmaterialien (möglichst nach Anwendungsberreichen)	In einigen Fällen ist zielgerichtet nach dem Prinzip "hier und jetzt" zu arbeiten - Materialien kollektiv in speziell dafür reservierter Zeit erarbeiten
06	Aufgabenerledigung und ihre Erörterung mit den Pädagogen der Schule	Empfohlen wird, * vorbereitete Materialien schon im Prozess der Projektierung in den Computer "einzugeben" * Fragen an Pädagogen-Kollegen für die Erörterung der vorgestellten Materialien zu formulieren
07	Ausarbeitung der Materialien des Projekts und ihre Expertise durch Spezialisten	Vor Experten steht die Aufgabe, objektive Wertungen über das Projekt zu geben, die es den Autoren im weiteren erlauben, Verbesserung vorzunehmen
08	Anwendung des Programms an einer Schule	Erwartete Resultate der Anwendung, Verfahren und Fristen ihrer Veränderung bestimmen
09	Einführung von Korrekturen in das Programm nach Ergebnissen der Anwendung	Korrektive zielgerichtet in den Prozess der Anwendung einbringen
10	Verallgemeinerung und Vorstellung der Erfahrungen der Einführung des Projekts für andere Anwender	Veröffentlichung spezieller Broschüren mit für die Entwicklung des Gebiets- und städtischen Bildungssystems bedeutsamsten Materialien

Tabelle: Organisation der zeitweiligen schöpferischen Vereinigung forschender Lehrer

### Gewährleistung des Rechts des Lehrers auf Schöpferium

Die Sicherung des **Rechts des Lehrers auf pädagogisches Schöpferium** erfolgt auf unterschiedlichen Niveaustufen. Der eigentliche Zugang zur Persönlichkeit

des Lehrers erfolgt dabei in der Anerkennung der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit jedes einzelnen, in der Achtung seiner Würde, im Vertrauen in ihn, in der Annahme seiner professionellen Ziele, Bedürfnisse und Interessen, in der Schaffung von Bedingungen für seine optimale Entwicklung auf der Grundlage einer allseitigen Analyse des Erreichten, der Möglichkeiten und der Probleme des Pädagogen.

Wichtiges Zentrum der Realisierung des Rechts des Pädagogen auf Schöpferum ist die Bildungseinrichtung. Grundlegendes Herangehen an die Tätigkeit der Pädagogen in der jeweiligen Institution ist die Position, dass jedem von ihnen das Recht auf Schöpferum, auf eigene pädagogische Handschrift, auf Freiheit der Wahl pädagogischer Technologien, Lernhilfen, Methoden der Bewertung der Schüler u.a., auf Mitwirkung in der Führung der Bildungseinrichtung gewährt wird. Dabei wird berücksichtigt, dass Entwicklung schöpferischen Handelns jedes Pädagogen nur bei einem ihm angepassten Tempo und Schwierigkeitsniveau erfolgt, abgeleitet aus den Ausgangsdaten seiner Persönlichkeits- und beruflichen Entwicklung.

Die Entwicklung jedes Pädagogen in seiner Originalität und in seinem Beruf in einer Bildungsinstitution, die ihm das Recht auf schöpferische, innovative pädagogische Tätigkeit wirklich gewährleistet, erfordert die Analyse, Stimulierung und fördernde Unterstützung durch die Administration. Ihm wird eine "Stufenleiter potentieller Leistungen" erstellt. Darauf basiert die Analyse der Möglichkeiten, der Probleme und der Erfolge jedes Mitglieds des pädagogischen Kollektivs. Der Aufstieg auf dieser Stufenleiter wird durch lenkende Unterstützung gewährleistet, wobei die Leiter von Bildungsinstitutionen ihre Bedeutung darin sehen, dass alle Beteiligten zum Erfolg geführt werden. Für Lehrer ist eine wissenschaftlich-methodische Begleitung organisiert; sie haben die Möglichkeit, ihre Qualifikation zu erhöhen, indem sie an Bildungsangeboten postgradualer Studien teilnehmen; ihnen wird Hilfe bei der Lösung organisatorisch-pädagogischer und materieller Probleme in der Arbeit mit dem Kinderkollektiv gegeben. Grundlegende Verfahren der Stimulierung des Strebens der Lehrer nach Weiterentwicklung in Persönlichkeit und Beruf sind: Initiierung, wissenschaftlich-methodische und finanzielle Unterstützung pädagogischer Innovationen, Organisation von Wettbewerben beruflicher Leistungen, Erweiterung der Möglichkeiten für schöpferische professionelle Kontakte, Attestierung und Ermutigung der Lehrer.

#### **Literatur:**

Bachtin, M. M.: Ästhetik künstlerischen Schaffens. Moskau 1979.

Davydov, V. V.: Theorie des entwickelnden Unterrichts. Intor, Moskau 1996.

Dneprov; É. D.: Gegenwärtige Schulreform in Russland. Nauka, Moskau 1998.

Zagvjazinskij; V. I.: Pädagogisches Schöpfertum des Lehrers. (Bibliothek des Lehrers und Erziehers.) Pedagogika, Moskau 1987.

Potašnik, M. M.: Wie ist pädagogische Schöpfertum zu entwickeln? (Serie "Pädagogik und Psychologie", Nr. 1), Znanie, Moskau 1987.

## **Kapitel 3:**

### **Kinder heute und ihre Vorstellungen von den Lehrern**

*“Wir Alle wissen noch von der Schule her,  
wie sehr wir uns vor gewissen Lehrern  
ihrer Kälte und Strenge wegen beinahe fürchteten,  
während wir uns auf die “Stunden” anderer ordentlich freuten”*  
ROBERT SCHUMANN (1810 bis 1856).

Dorit Parson

#### **Was wissen wir über die Kinder der Großstadt?**

Kindheit hat auch eine räumliche Dimension. Wie weit die Lebenswege eines Menschen von regionalen und räumlichen Bedingungen geprägt werden, lässt sich sicherlich schwer festlegen. MITSCHERLICH (1965) vermutete, dass sie wahrscheinlich sehr tief wirken und bezog dies auf die Lebenswelt Stadt. Hiervon ausgehend, werden im folgenden verschiedene Auffassungen zum Kontext Großstadt und zu ihren Sozialisationswirkungen referiert.

#### **Die Großstadt als Lebenswelt und Erfahrungsraum für Kinder**

Zunächst einige erklärende Bemerkungen zur **Lebenswelt<sup>1</sup> Großstadt**. Eine Begriffsbestimmung werde ich nicht vornehmen, und dabei berufe ich mich auf die Stadtsoziologin E. Pfeil, die einräumt, wie schwierig es sei, eine umfassende und einfache Definition von moderner Stadt zu finden. Viele Autoren verzichteten deshalb ganz darauf, und sie zitiert einen Engländer, der sich mit folgendem Stoßseufzer aus der Affäre zieht: “A city is a city is a city” (PFEIL 1972, S. 9).

Die Statistik hat es da einfacher, sie macht hierzu eindeutige Angaben. Auf einem internationalen Kongress 1887 einigte man sich auf die Regelung, Städte mit

---

<sup>1</sup> Im Zusammenhang mit dem Begriff Lebenswelt scheint mir ein Hinweis nötig: In der Literatur finden sich verschiedene Benennungen für diesen Sachverhalt. Neben Lebenswelt tauchen Lebensraum, Aktionsraum, Sozialraum u.a. auf. Ich verbinde mit dem Begriff Lebenswelt sowohl die gegenständlich-räumlichen als auch die sozialen Bedingungen. Damit bekommt dieses Phänomen zugleich eine gesellschaftliche Dimension.

mehr als 100.000 Einwohnern als Großstädte zu bezeichnen.

Natürlich gibt es neben der Statistik ganz wesentliche Bestimmungsfaktoren. Für E. PFEIL (1972) sind es die Wirtschaft, die Art des Zusammenlebens und die Verwaltung. Die Grundtypen der Großstadt hätten sich früh herausgestellt, und fast gleichzeitig mit dem Begriff der Großstadt haben sich die Begriffe Industriestadt, Verwaltungsstadt, Handels- und Verkehrsstadt entwickelt. Damit werden politische und wirtschaftliche Strukturen gekennzeichnet, sie erlauben auch wesentliche Schlüsse auf die Atmosphäre oder das Gepräge einer Stadt. U. HERLYN (1990) spricht vom "sozialen Klima" einer Stadt, d.h. bestimmte lokal-spezifische Wertsysteme würden das soziale Handeln der Menschen steuernd beeinflussen. Er verdeutlicht diese Aussage am Beispiel des Films von Helmut Schmidt über Hamburg, in dem er den "hanseatischen Geist beschwört, der eben doch sehr viele beflügelt und überhaupt erst zu dem gemacht hat, was sie dann geworden sind" (HERLYN, 1990, S. 178).

Drei Grundkategorien treten in fast allen soziologischen Bestimmungen immer wieder auf: Größe, Dichte und Heterogenität der Bevölkerung. Bei MAX WEBER finden wir neben ökonomischen (Großstadt als Markt) und geographischen Merkmalen (große geschlossene Ortschaft) soziologische Bestimmungen - besonders die wechselseitige Fremdheit der Bewohner als Folge der Stadtgröße. Da dieses interessante Phänomen für die Sozialisation des Großstadtkindes nicht ganz unerheblich ist, will ich es kurz erläutern.

Die **großstädtische Sozialumwelt** wird nach E. PFEIL wesentlich durch die Erscheinung der **Fremdheit** bestimmt, und sie unterscheidet sich damit gravierend von der kleinerer Orte. Fremd in der Großstadt ist/sind:

- der Durchreisende;
- der eben Zugereiste, der sich nicht auskennt;
- die vielen unbekannteten Mitbürger.

Für die Kennzeichnung des sozialen Lebens eines Großstädters hat wohl das dritte Moment von Fremdheit besondere Relevanz. Es ist eine Erscheinung alltäglichen Großstadtlebens, dass man sich auf der Straße, im Warenhaus, in der U- und S-Bahn etc. unter einer Menge bewegt, die man nicht kennt, auch nicht zu kennen braucht, vielleicht auch nicht kennen will. Man ist anonym, dennoch: *"Das Sichbewegen unter Fremden erfolgt nach bestimmten Regeln und unter normierten Verhaltensweisen. Die Spielregeln für diese Fremdbewegung (...) haben sich in gewisser Weise automatisch und durch stillschweigende konventionelle Übereinkunft gebildet. Man respektiert die Privatheit des anderen"* (PFEIL 1972, S. 18).

Das soziale Leben des Großstädters also spielt sich sowohl im Bereich des Anonymen als auch im Bereich des Bekannten, des Vertrauten ab. Damit haben sich

auch neue Gebräuche entwickelt, Distanz- und Zukehrgebräuche (PFEIL 1972). Damit wird auch in besonderer Weise das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit im Leben des Großstädtlers berührt.

Die Erscheinung der Anonymität löst bei den Großstädtern widersprüchliche Empfindungen aus; während sie für die einen relativ bedeutungslos, gleichgültig oder gar willkommen ist, stößt sie andere ab, deprimiert und ängstigt sie, ist sie oft Ausgangspunkt für Veränderungswünsche und -visionen.

Diese Ambivalenz der Gefühle zeigt sich auch im Verhältnis der Menschen zu ihren großen Städten. Seit dem 19. Jahrhundert sind mit dem Gebilde Großstadt zwei widersprüchliche Assoziationen verknüpft: Fortschrittsoptimismus und Kulturpessimismus, Stolz und Verzweiflung (PFEIL 1972), Zuwendung und Ablehnung.

*“Die Entfaltung des modernen Geistes, das Frei- und Mündigwerden des Menschen vollzog sich vornehmlich in den großen Städten, aber von Anfang an waren schwere soziale, gesundheitliche und psychologische Probleme mit der großstädtischen Daseinsform verknüpft. Es war den Menschen nicht behaglich bei dieser Entwicklung, und sehr früh schon tauchte das Gefühl auf, dass für die Steigerung und Vervielfältigung des Lebens in den großen Städten vielleicht ein Preis bezahlt werden müsste, der zu hoch war”* (PFEIL 1972, S. 10).

Diese Ambivalenz setzt sich auch in unserem Jahrhundert fort, und sie bestimmt die Auseinandersetzung um unsere künftige Siedlungsweise in starkem Maße (PFEIL 1972). Diese Ambivalenz findet sich übrigens auch in vielen künstlerischen Wiedergaben von Großstadt. Ich kann an dieser Stelle leider nicht verweilen. Trotz alledem dürfen die großen Erzähler und ihre meisterhaften Großstadtbeschreibungen in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben: CHARLES DICKENS, HONORÉ DE BALZAC, EMILE ZOLA, FJODOR DOSTOJEWSKI, ALFRED DÖBLIN u.v.a. In der Musik fällt mir auf Anhieb “Ein Amerikaner in Paris” von GEORGE GERSHWIN ein. Und denken wir nur an die unverwechselbaren Zeichnungen von HEINRICH ZILLE.

Die Großstadt hat sich in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren gravierend verändert. Diese Veränderungen werden in der Regel mit folgenden Stichworten assoziiert:

- allgemeine Tendenz zur Spezialisierung der Außenräume,
- Verinselung der Lebensräume,
- Funktionstrennung (-entmischung) und Spezialisierung (Trennen solcher Bereiche wie Wohnen, Arbeiten, Erholen, Einkaufen usw.),

- Ausgrenzung,
- Zentralisierung,
- Automatisierung (ZEIHER 1983).

Mit dem Wiederaufbau der Städte in den 50er Jahren zeigten sich die ökologischen Bedingungen der Kinder zwar immer eingeschränkter, es gab jedoch eine ähnliche Multifunktionalität der Wohnumgebung wie in der Vorkriegszeit. ELISABETH PFEIL malte noch Anfang der 60er Jahre ein Bild vom Leben der Kinder in der Großstadt, das in vielem dem von M. MUCHOW (1935) ähnelte: In den "Schluchten und Steinlandschaften" seien Kinder dem Tempo, der Reizüberflutung und der Anonymität in der Masse ausgesetzt. Zugleich beobachtete sie ein tiefes Gefühl der Zugehörigkeit der Kinder zu ihrem Stadtviertel (wie auch MUCHOW) - unser Bäcker, unser Milchmann, unsere Straße. Großstadtkinder lebten entweder eine solche Straßenkindheit, oder sie wurden von ängstlichen Eltern in den engen, kleinen Wohnungen geschützt gehalten (PFEIL 1972).

In den 60er und zu Beginn der 70er Jahre dann gab es als Folge der Modernisierung des Alltagslebens einschneidende Veränderungen. ZEIHNER führt eine Vielzahl an, die Kinder in starkem Maße direkt oder indirekt betreffen. Stellvertretend seien genannt:

- Bildungsreform und Anfänge der Frauenbewegung,
- Ausweitung im Dienstleistungssektor und des privaten Konsums,
- allgemeine Verbreitung von Privatautos,
- verstärkte Funktionsentmischung der Städte,
- Technisierung der Haushalte,
- mehr und neuartige Einrichtungen für Kinder im Betreuungs-, Freizeit- und Therapiewesen (sie wurden von mehr Kindern und auch von früherem Alter an besucht).

In den Städten zeigten sich diese Veränderungen durch mehr und schnellere Autos auf den Straßen; Freiflächen wurden zu Parkplätzen. An die Stelle verstreuter, kleiner Läden traten Supermärkte. Handel und Dienstleistung besetzten zunehmend die Innenstädte, Handwerk und produzierendes Gewerbe wurden an den Stadtrand gedrängt. Einschneidend war die Verlagerung des Wohnungsbaus an die Ortsränder. Hochhaussiedlungen und Eigenheimsiedlungen sind zwei typische Formen der Großstadtausdehnung; sie sind aber auch hervorragende Beispiele für die Funktionstrennung und Spezialisierung von Bereichen wie Wohnen, Arbeiten und Freizeit. Funktionstrennung und Spezialisierung sind übrigens nicht nur eine großstädtische Erscheinung. Es veränderten sich auch ganze Landschaften, Freizeitlandschaften entstanden: Naturparks, Ferienparks,

Naherholungsgebiete wurden entsprechend aufgeräumt, bebaut und mit Benutzerregeln versehen. Wälder erhielten Zufahrtsstraßen und Parkplätze, wurden mit Trimm-Einrichtungen und Grillplätzen möbliert (ZEIHER, 1983).

### **Was bedeutete das für Kinder?**

Zwei Erscheinungen, die parallel, genauer gesagt: sich ergänzend, verliefen, sind anzuführen:

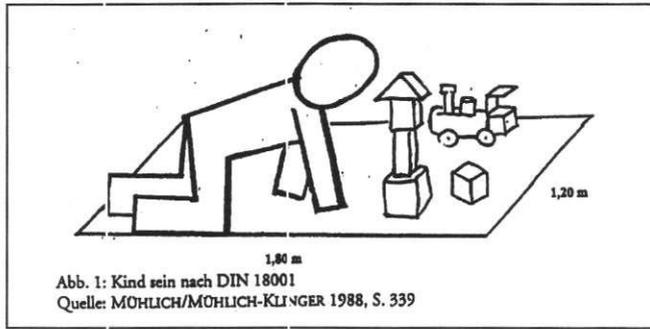
- die räumliche Verdrängung der Kinder aus nahezu allen Lebensbereichen der Erwachsenen und gleichzeitig
- ein neues Interesse an Kindern (ZEIHER 1983).

Bildung und Erziehung wurden zur gesellschaftlichen Aufgabe und in einer breiten neuen Mittelschicht zunehmend zum Mittel familiären und sozialen Aufstiegs. Einige Fakten als Beleg: Es gab mehr Kindereinrichtungen, Spielplätze und Sportanlagen, und es ist wichtig zu erwähnen, dass in den Gebäuden der Kindereinrichtungen neben Altersgruppenräumen mehr und mehr funktions-spezialisierte Räume (Musikräume, Fotolabor u.ä.) eingerichtet wurden. Schulen, Sportvereine erhielten Landheime und Freizeithäuser. Öffentliche und private Kinderspielplätze waren nun Planungsbestandteil bei allen großen Wohnanlagen. Die Bildung von Mittelpunktschulen, Schulzentren und Gesamtschulen macht ähnliche Tendenzen deutlich, übrigens auch hier mit einer stärkeren Differenzierung von Funktionsräumen. Insgesamt also kann man von einer allgemeinen Tendenz zur Spezialisierung der Außenräume sprechen. Kinder werden in besondere, gesellschaftlich organisierte Kinderräume gedrängt. Die Funktionstrennung zeigt sich auch im Bereich der Familie, z.B. in der Funktionstrennung der Privaträume; so gibt es etwa wesentlich mehr Kinderzimmer. 1973 hatten 37 % der 9-12jährigen ein Kinderzimmer für sich, 59 % teilten es mit den Geschwistern. Dass über die Größe der Kinderzimmer nachzudenken ist, verdeutlicht die folgende Skizze<sup>2</sup> (vgl. nächste Seite).

Diese knapp skizzierten Veränderungen werden häufig mit ambivalenten Assoziationen versehen. ZEIHNER (1983) konstatiert einen Gewinn an individueller

---

<sup>2</sup> Die Funktionstrennung wird zum anderen auch in der Gestaltung des Familienlebens sichtbar. Die Wohnung hat einen erheblichen Teil ihrer Freizeitfunktion abgegeben (Wochenendhäuser, Zelt, Wohnwagen u.ä.) Damit wird das Privatauto ein ausgegrenztes, mobiles Stück Familienraum (ZEIHER 1983).



Autonomie als Folge der räumlichen Ausdehnung, gleichzeitig aber auch eine hohe Unverbindlichkeit in den sozialen Bezügen. Für W. SACHS erwächst aus der Funktionstrennung der Räume der Zwang zum Transport. Kinder werden zunehmend zu Pendlern und Passagieren. Immer mehr Kinder lernen früher, mit Straßenbahnen und Bussen zurechtzukommen. Das bringt einen Zugewinn an Selbstständigkeit, erfordert gleichzeitig mehr Selbstdisziplin und Selbstbehauptungswillen.

*“Kinder müssen sich oft früher in das Geschäft der Koordination von Personen in Raum und Zeit einüben. Solche abstrakten Verpflichtungen erfordern Zeitdisziplin und Selbstkontrolle, spontane Motive, den eigenen Erlebensrhythmus, überraschende Eindrücke muss der heranwachsende ‘Organisationsmensch’ wegstecken können”* (SACHS 1981, S. 83).

Er konstatiert einen generellen Erfahrungsverlust für heutige Großstadtkinder: *“Wie Alltag, Arbeit und Alter jenseits der Familie aussieht, kann vor Kindern kaum mehr eingesehen werden, im doppelten Sinne des Wortes. Der Ausschnitt der Gesellschaft, welcher durch primäre Erfahrung erlebt werden kann, schrumpft gegen Null”* (SACHS 1981, S. 84).

Insgesamt sieht SACHS (1981) gravierende **Sozialisationsfolgen** der räumlichen Entwicklung und verknüpft Raumgrenzen mit Entwicklungsgrenzen. Beschnittene soziale Beziehungen wiederum erschwerten die Identitätsbildung, weil Möglichkeiten fehlten, sich mit anderen zu vergleichen und sich selbst in den Reaktionen der anderen zu erfahren.

JACOB (1987) knüpft hier an, erweitert und modifiziert diese Überlegungen durch umfangreiche empirische Untersuchungen in zwei Berliner Stadtbezirken - einem

innerstädtischen Altbauquartier und einer neueren Stadtsiedlung. Dabei lässt er sich u.a. von folgender Frage leiten: Wie lassen sich die gegenwärtigen Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern in der Stadt bewerten? Ist die Charakterisierung von SACHS hinreichend, oder sind nicht auch neue, wichtige Erfahrungsmöglichkeiten hinzugekommen? (Vom Fahrstuhl im Hochhaus angefangen, bis hin zu einer größeren kulturellen Vielfalt durch den Zuzug ausländischer Mitbürger.)

Hier einige **ausgewählte Ergebnisse**:

Bezogen auf die Möglichkeit, **Einblicke in die Arbeitswelt** zu erhalten, zeigte sich, dass die Kinder im innerstädtischen Altbauquartier teilweise Einblicke in Handwerksbetriebe, Produktionsstätten in den Hinterhöfen haben. Sie erleben mitunter die Anlieferung von Waren u.ä. In der Hochhaussiedlung am Stadtrand wird Erwerbstätigkeit für die Kinder in der Regel nur als Abwesenheit der Eltern direkt erfahrbar. Ausnahmen bilden allenfalls die Ladenzentren.

Das **öffentliche Leben** auf den Straßen des Altbauquartiers wird nicht nur durch Frauen und Kinder, sondern auch durch alte Menschen und Arbeitende bestimmt. In der neueren Stadtsiedlung dagegen wird das Straßenbild überwiegend durch Frauen und Kinder geprägt.

In der Innenstadt bestehen kaum Möglichkeiten, **landwirtschaftliche Produktion** oder **“wildere Natur”** zu erfahren, und es besteht ein großes Defizit an Freiflächen. In der Hochhaussiedlung am Stadtrand hingegen sind Freiflächen in größerem Ausmaße vorhanden (Wälder, Wiesen, Bauernhöfe). Deren Nutzung hängt vor allem von den alters- und geschlechtsspezifischen Verboten der Eltern ab.

Im innerstädtischen Altbauquartier geschieht Spielen im ständigen **Kontakt mit Erwachsenen**. Das bedeutet meist auch eine starke Kontrolle durch Erwachsene. Der Kontakt mit Erwachsenen in der Hochhaussiedlung ist seltener und wenn, ist er häufig auf Hausfrauen beschränkt. Kontrolle erfolgt überwiegend mittels formeller Verbote (JACOB 1987).

### **Räumliche Umwelt und kindliches Handeln**

Wie eignen sich Kinder die räumlich-gegenständliche Welt an? In welcher Weise kann die räumliche Umwelt Einfluss auf kindliches Handeln ausüben? Diese Fragen auch nur annähernd zu beantworten, hieße auf theoretische Aneignungskonzepte Bezug zu nehmen, den Aneignungsbegriff zu entwickeln. Mit Blick auf die vorhandene Begrenzung verzichte ich darauf und gehe von

### **folgender These aus:**

*“Zwischen dem Kind und der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt besteht eine dialektische Beziehung. Ein Kind oder Jugendlicher entwickelt sich nach dieser Auffassung in einem sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv wahrgenommen, angeeignet und verarbeitet wird, der aber zugleich durch den einzelnen produktiv beeinflusst, verändert und gestaltet wird”* (HURRELMANN/ VOGT 1985, S. 35).

Das folgende Beispiel soll helfen, diese abstrakte Aussage zu veranschaulichen. Gefunden habe ich es in dem lesenswerten Buch von MARTHA MUCHOW. Sie hat ihre Untersuchungen zum Lebensraum des Großstadtkindes Ende der zwanziger, Anfang der dreißiger Jahre in Hamburg durchgeführt. Mit Hilfe eines Gitters, das eine Straße begrenzt, verdeutlicht sie Unterschiede in der Raumwahrnehmung und -aneignung bei Kindern und Erwachsenen. Es handelt sich um ein 1,15 m hohes, dreisprossiges Holzgitter.

Aus dem Blickwinkel der **Erwachsenen** ist das Gitter

- raumgliedernd,
- Bewegung hemmend,
- Schutz gewährend,
- optisch erfassbar,
- ein Element, das den Bewegungsraum begrenzt.

Für das **Kind**

- ist es taktiles Merk- und Wirkbild,
- übt es einen unwiderstehlichen Berührungszwang aus,
- verwandelt es sich “unter der Hand” in ein Turngerät, das mannigfache Bewegungsreize aussendet.

In der Welt des Kindes wird dieser Gegenstand zum Greif-, Sprung-, Kletter-, Sitz- und Hockding, während es für Erwachsene oft nur ein belangloses und geringfügig erscheinendes Stück in der Umgebung darstellt.

*“Vielmehr stellt es sich in unserer erwachsenen Merkwelt in erster Linie als ein optisches Merkzeichen dar, und als solches ist es auch optisch-ästhetisch ausgestaltet (Farbgebung, Formgebung der Pfähle und Sprossen, proportionierter Abstand voneinander usw.). Sicherlich werden nun auch die Kinder einen optischen Eindruck von dem Gitter haben. Aber sie werden von ihm (wahrscheinlich) weder ästhetisch affiziert, noch werden sie - und das zeigt die Beobachtung- von ihm in ihrer Bewegung begrenzt oder gehemmt. Vielmehr versucht die überwiegende Zahl der Kinder, der Passanten - wie der Spielkinder, zu dem Gitter in unmittelbare Beziehung zu treten. Das Gitter trägt geradezu Aufforderungs-*

*charakter. Kaum ein Kind zwischen 3 und 13 Jahren geht an dem Gitter entlang, ohne es zu berühren. Mögen sie nun die obere Sprosse, mit der Hand auf ihr entlangleitend oder mit einem Stock, einem Ball oder gar einer Akten- bzw. Einholetasche sie berührend, erwählt haben oder die mittlere streifen, oder mögen sie - nur die Pfeiler schlagend, berührend oder betupfend - gleichsam 'skandierend' ihren Weg am Gitter entlangziehen: eine Berührung, ein Tasterleben wird gesucht, und zwar, wie es scheint, zwangsläufig"* (MUCHOW, 1935, S. 46 f.).

Für dieses Phänomen gibt es in der Literatur eine Reihe von Erklärungen. HELGA ZEIHNER (1983) geht davon aus, dass eine ausgewogene Relation von **Offenheit** und **Determination** der Räume kindliches Handeln beeinflusst. Räumliche Gegebenheiten unterscheiden sich im Grad ihrer Offenheit (Unbestimmtheit) oder Determination gegenüber möglichen Handlungen. Ein Raum sei in hohem Maße determinierend, wenn ganze Handlungssequenzen darin fixiert sind. Er sei damit zugleich für bestimmte Handlungen spezialisiert. Ein hochspezialisierter Raum ermögliche Weniges besonders gut und verhindere Vieles. Je mehr gute Voraussetzungen für eine bestimmte Handlung, um so spezialisierter, desto mehr schließt er dadurch auch andere Tätigkeiten aus. Demgegenüber sei ein Raum in hohem Maße offen, wenn Handlungen weder nahegelegt noch ausgeschlossen werden können. Damit sei die Schwelle für das Entstehen von Handlungen hoch, es wird nichts angeregt, d.h. Handeln käme nur dann zustande, wenn die Person es ganz von sich aus hervorbringt.

Angestrebte Bedingungen liegen sicherlich zwischen vollständiger Determination und völliger Offenheit. Ein Raum sollte also Ansatzstellen, Gelegenheiten und Materialien enthalten, die Handeln anregen, aber nicht vorprogrammieren.

W. SACHS nennt zwei Faktoren, die die subjektive Aneignung einer Umwelt beeinflussen: die "**Lesbarkeit**" und die **Veränderbarkeit** von Räumen. Wo es anregungsarm und einfältig zugeht, gäbe es auch nichts anzugreifen, einzugreifen und zu handeln. Er bezeichnet Vandalismus als "die verzweifelt verkehrte Weise, der resonanzlosen Umwelt einen persönlichen Stempel aufzudrücken" (1981, S. 84).

Die Veränderbarkeit der Räume bildet auch für JACOB (1987) ein wesentliches Kriterium für eine eigentätige Raumeignung. Die Möglichkeit, individuelle und kollektive Spuren zu hinterlassen, fördere die Identifikation mit einzelnen Räumen. Aus seinem Katalog scheinen mir zwei weitere Kriterien erwähnenswert: Die Anwesenheit von Erwachsenen dürfe die Eigentätigkeit und das Experimen-

tieren nicht verhindern. Öffentliche Räume sollten den Lebensalltag der Erwachsenen erfahrbar machen.

Ich greife hier noch einmal den Gedanken der Erfahrungsmöglichkeiten von Großstadtkindern auf. Sie haben sich zwar in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren gravierend verändert, geblieben aber ist das berechnete Bedürfnis der Kinder, Räume nach eigenen Vorstellungen anzueignen. Dieses verstärkt sicherlich die Tendenz, Spezialisierungen von Räumen zu durchbrechen, Räume zurückzugewinnen.

Hier scheint mir auch der rechte Platz für **einige offene Fragen**:

Sicherlich ist nicht jede Form der Rauman eignung durch Kinder von den Erwachsenen zu akzeptieren. Doch sind nicht solche Erscheinungen bei Kindern und Jugendlichen, die allzu häufig und schnell mit Begriffen wie Vandalismus, Destruktion, Kriminalität belegt werden, auch berechnete Versuche, Fixiertes zu öffnen, die Welt gestaltbar zu machen?

Inwieweit sind diese Erscheinungen gesellschaftlich verursacht? Wie erleben Kinder und Jugendliche Rauman eignung durch Erwachsene? Wie gehen wir mit unserer Umwelt um?

### **Aktionsräume von Großstadtkindern und ihre Möglichkeiten für soziale Kontakte**

Wie groß sind die Räume, in denen sich Großstadtkinder bewegen und agieren? Zu sehr interessanten Ergebnissen hierzu kam MARTHA MUCHOW (1935). Sie untersuchte den Lebensraum<sup>3</sup> Hamburger Kinder. Bei den Vierzehnjährigen z.B. nimmt er eine Länge von ca. 237 km an, das entspricht etwa der Entfernung zwischen Berlin und Hamburg. Der Mindestwert liegt bei 21 km, der Durchschnitt bei 103 km, vergleichbar mit der Strecke Hamburg - Cuxhaven. Bemerkenswert: Der Lebensraum der Kinder dehnt sich keineswegs über die ganze Großstadt aus. Nur ein geringer Teil, etwa 6 % der Gesamtfläche der Stadt, wird von den Kindern wirklich intensiv durchlebt. Im Grunde lebe auch das Großstadtkind auf seinem "Dorf" und komme nur selten weiter herum (MUCHOW 1935).

---

<sup>3</sup> MUCHOW gliedert Lebensraum in Spielraum (Straßen und Plätze, die die Kinder gut kennen) und Streifraum (Straßen, durch die die Kinder schon gekommen sind, die sie aber nicht so gut kennen wie die oben bezeichneten).

Aus der jüngeren Diskussion um die Ausdehnung der Lebensräume von Großstadtkindern sind zwei Auffassungen erwähnenswert:

- das Modell des einheitlichen Lebensraums (PFEIL);
- das Modell des verinselten Lebensraums (ZEIHER).

Für das **Modell des einheitlichen Lebensraums** ist kennzeichnend, dass sich die Aneignung der räumlichen Umwelt durch die Kinder als allmähliche Ausweitung des Lebensraums in konzentrischen Kreisen vollzieht, und zwar über die Wohnung, das Haus, die nähere und weitere Umgebung. Charakteristisch: Der Lebensraum bildet immer ein zusammenhängendes Segment des Wohnortes, auch wenn einzelne Stellen außerhalb dieses Segments liegen. Mit zunehmendem Alter vergrößert sich der Raum. Diese Sichtweise setzt voraus, dass aller Raum multifunktional nutzbar ist, dass alle Funktionstrennungen so gleichmäßig gestreut sind, dass im Prinzip um jede Wohnung herum ein Segment herausgeschnitten werden kann, in dem alles Tun seinen Ort findet (zu ähnlichen Ergebnissen kam MARTHA MUCHOW bereits 1935).

Das **Modell des verinselten Lebensraumes** ist seit Beginn der 80er Jahre in der Diskussion. Der Lebensraum - nicht mehr zusammenhängendes Segment - setzt sich aus einzelnen, separaten Stücken zusammen, die wie Inseln verstreut in einem größer werdenden Gesamtraum liegen, der als Ganzes unbekannt oder zumindestens bedeutungslos ist. Die Aneignung erfolgt unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamtraum und unabhängig von ihrer Entfernung. Altersdifferenzierung realisiert sich im Inselmodell nicht dadurch, dass die Kinder - je nach Alter - verschieden weit in die Umwelt eindringen. Die Räume sind mehr und mehr für Lebensalter spezialisiert. Erwähnenswert ist, dass der verinselte Lebensraum nicht als sinnliche Einheit erfahrbar, sondern als abstrakte gedacht werden kann. Erlebbare sind die Teilräume. Zwischen den Teilräumen entsteht ein Zusammenhang durch verschiedene Kommunikationsstränge (Telefon, Straßen usw.), durch die zeitliche Verknüpfung in der individuellen Tagesablauffolge.

Die Aneignung des verinselten Lebensraums erfordert eine größere Mitwirkung des Betroffenen an seiner Konstitution. Die Möglichkeit, sich zwischen frei wählbaren Elementen zu entscheiden (ich kann zu bestimmten Veranstaltungen gehen, kann es aber auch lassen), ermöglicht höhere individuelle Autonomie. Der verinselte Lebensraum bringt auch neue Abhängigkeiten. Man muss mobil sein; er erschwert spontanes Handeln. Hinzu kommt, dass viele Einrichtungen mit Zeitregelungen wie Öffnungszeiten, Fahrzeiten, Arbeitszeiten der Erwachsenen usw. verbunden sind. Davon sind auch die sozialen Beziehungen der Menschen

untereinander betroffen, Verabredungen werden mehr und mehr telefonisch getroffen, d.h. sie sind häufig geplant, geschehen seltener spontan. Der einheitliche Lebensraum ist jeweils mehreren Menschen gemeinsam, der verinselte ist für jeden ein anderer. Jeder hat seine persönlichen Inselzusammenstellungen und Inselrouten.

Beide Modelle stellen Extremformen dar. Die Realität der meisten Kinder vollzieht sich vermutlich in der Vermischung beider Modelle. Daraus leitet H. ZEIHNER Anfang der 80er Jahre zwei **Muster für kindliche Aktivitäten** ab: Kinder mit **vollem Terminkalender** und Kinder, die auf das angewiesen sind, was sich im **Nahraum** befindet (1983).

Nach weiteren Untersuchungen im Rahmen eines Forschungsprojektes differenziert sie 1989 fünf Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten. Die Aussagen beziehen sich auf die mittlere Kindheit (8-11 Jahre) und spiegeln Berliner Großstadtverhältnisse wider. Erfasst wurden die Tagesabläufe von Kindern in einem alten Arbeiterbezirk und in einem alten bildungs- und kleinbürgerlichen Stadtquartier. Ob und wie sich diese Muster von den sozialen Lebensformen anderer Regionen unterscheiden, blieb bei der Wertung der Ergebnisse offen.

Neben dem Verabredungsgeflecht (Kinder mit vollem Terminkalender) und dem Nahraum (öffentlicher Raum der Straße) treten die folgenden Aktivitätsmuster zunehmend in Erscheinung: Die institutionell betreuten Nachbarschaftskollektive (Kinderfreizeiteinrichtungen, pädagogisch betreute Abenteuer- und Bauspielplätze u.a.), Kurse zum Basteln, Töpfern, Sport, Musizieren usw., Hortgruppen (ZEIHNER 1989).

Bei den Verabredungsgeflechten handelt es sich um die Verlagerung des sozialen Lebens der Kinder aus dem öffentlichen Raum der Straße in individuell geknüpfte Netzwerke. Es sind häufig von den Eltern organisierte Spielkontakte in kleinen Gruppen. Sie vollziehen sich selten spontan, ihnen gehen oft Planung und Verabredung voraus. Wenn die Kinder dann weit voneinander entfernt wohnen, gehört zur elterlichen Organisation noch der Transport.

*„Spielen geschieht dann nach Terminkalender, in vorab zeitlich fixierten Grenzen und in einer eigens geschaffenen Situation. Jeweils für kurze Zeit erzeugen die Eltern somit kleine private Kinderwelten im Familienalltag für ihre Kinder, die sie mit Verabredungs- und Transporthilfen, mit Bereitstellung von Wohnungen und oft auch mit Spielideen ausstatten und über die sie die Aufsicht führen. Auf diese Weise entsteht keine Kinderöffentlichkeit, in der Verhaltensformen, Spielgewohnheiten und Wissen unter Kindern tradiert werden. Hier werden Spiele nicht von älteren Kindern an jüngere weitergegeben, sondern von Eltern vermittelt, nicht selten an Hand von Ratgeber-Büchern“ (ZEIHNER 1989, S. 74).*

Insgesamt konstatierte ZEIHNER eine zunehmende pädagogische Regulierung in fast allen kindlichen Bereichen zumindest bis in die mittlere Kindheit hinein. Es zeigten sich schichtenspezifische Unterschiede in der Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern, helfend in das soziale Leben ihrer Kinder einzugreifen, über eigene Tätigkeiten zu entscheiden, auch in der Offenheit gegenüber institutionellen Angeboten.

So greifen im Arbeiterviertel weniger Eltern helfend in die Organisation kindlicher Aktivitäten ein. Kinder im mittleren Alter sind hier häufiger auf das angewiesen, was der Nahraum bietet. Wenn durch zentrale Instanzen und offene Kinderfreizeiteinrichtungen wenig Anregung geboten wird, dann, so ZEIHNER:

*“(…) findet Arbeiterkindheit im mittleren Kindesalter vermutlich nicht selten in einer historisch neuen Form von Familienkindheit statt: nicht in einer Familie, die nach bürgerlichem Muster individuelle Lebensplanung und außerfamiliäre soziale Beziehungen für das Kind realisiert, sondern in weitgehend sozialer Isolation”* (1989, S. 84).

Die oben geschilderten Verabredungsgeflechte vollziehen sich mehr bei Mittel- und Oberschichtkindern.

Aus einer empirischen Studie des Deutschen Jugendinstituts (1992) ist ersichtlich, dass sich die Mehrzahl der Kinder nicht verplant fühlt, dass sie neben der Teilnahme an institutionalisierten Freizeitangeboten (Kirchengruppen, Pfadfinder, Ballettunterricht usw.) durchaus noch genügend Zeit zum Spielen mit Freunden findet. Allerdings geschieht dieses Spielen häufig nicht mehr spontan, man geht nicht einfach zu Freunden oder auf die Straße, man verabredet sich vorher. Auch im Ergebnis dieser Untersuchung wird ein Defizit von Räumen ermittelt, soziale Freiräume ebenso wie konkrete Räumlichkeiten für kindliche Aktivitäten. Interessant auch ein Ergebnis, das Unterschiede zwischen Stadt- und Landkindern in bezug auf die Nutzung von Spiel- und Freiräumen verdeutlicht: Großstadtkinder seien zwar nach den Kriterien der Erwachsenen eingeschränkt, setzen sich aber darüber hinweg, vor allem die Jungen. Die in den Untersuchungen erfassten Großstadtkinder hielten sich in annähernd gleichem Umfang in öffentlichen Räumen (Straßen, Grünflächen, Parks usw.) auf wie die Kinder aus ländlichen Regionen. Etwas anders verhält es sich beim Aufenthalt in der Wohnungsnähe. Kinder aus ländlichen Regionen spielen häufiger in der Nähe ihrer Wohnung.

Damit ist eine sehr interessante Erscheinung großstädtischer Sozialisation angesprochen - die **Straße als Lernort**, auf die ich abschließend eingehen möchte. Es gibt eine Vielzahl interessanter Beschreibungen des Straßenlebens, z.B. die von MUCHOW (1935). Sie beschreibt auf eine unwahrscheinlich sensible Weise den “Lebensraum” des Großstadtkindes und wie ihn das Kind lebt. In der Reihe

fortfahrend, sind die Arbeiten von PFEIL, WARD, ZINNECKER, BEHNKEN, DU BOIS-REYMOND, JACOB, HERLYN, MUNDT, ZEIHNER u.v.a. zu nennen. Aus fast allen Beschreibungen spürt man ambivalente Gefühle bei der Zeichnung der Straße als Lernort, wird Faszination und Zurückhaltung deutlich.

ZINNECKER (1979) entwirft **zwei gegensätzliche Bilder von Straße:**

- Straßenraum als **außerpädagogisches**, ja **gegenpädagogisches Milieu**, "Schreckensbild" einer Umwelt, in der Bemühungen der Erzieher in Frage gestellt werden, wo Kinder und Jugendliche "ins Verderben" gestürzt werden;
- Straße als **gesellschaftliches Lernfeld**. Von ihr gehen pädagogische Impulse aus. Sie ist der pädagogischen Intervention zugänglich.

Bis in die Nachkriegsjahre hinein bildete die Straße für viele Kinder die dominante Form ihrer Spielkontakte. (Neben dem privaten Raum der Familie, traditionell der Ort für die Kinder der Gebildeten und Besitzenden.) Die Straße war (und ist?) eine lokale Kinderöffentlichkeit, eine selbstgeschaffene soziale Welt der Kinder, an der sie sich freiwillig beteiligten. Die Zusammensetzung der Gruppe wechselte, das Alter war gemischt, Verhaltensweisen, Regeln, Rituale und Spiele wurden von Älteren an Jüngere tradiert. J. ZINNECKER versuchte noch 1979, die Straße als einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. Er kennzeichnet Straße als einen öffentlichen Raum, der die angrenzenden Gebäude und Einrichtungen einschließt. Straße sei ausschließlich lokal gebundene Öffentlichkeit, vermittelt durch die Präsenz der Teilnehmer am gleichen Ort. Damit unterscheide sie sich erheblich von der medienvermittelten Öffentlichkeit. Ausgehend vom Doppelgesicht der Straße als

- Umschlagplatz von Verkehrsstrom, Waren- und Geldmarkt,
- wenig regulierter Raum, *Leer-Raum*, der zur Aneignung und Veränderung herausfordert,

charakterisiert er Straßensozialisation entsprechend zwiespältig:

*"Die Doppelseite des Straßenlebens bestimmt die Sozialisation auf der und durch die Straße. Kinder und Jugendliche lernen hier gleichzeitig und in unauflösbarer Rollenmischung zweierlei: Sie über die ordentlichen Bürgerrollen des Käufers, Konsumenten und Verkehrsteilnehmers ein, und sie übernehmen Bestandteile historisch unterdrückter, verpönte Straßenexistenz als Pöbel, Publikum, Stadtstreicher und Vagabund. Der doppel sinnige Charakter des Lernprozesses und die praktische Kunst der Jüngeren, zwischen den beiden Polen des Straßenlebens geschickt zu balancieren, verleiht der Straßensozialisation aus der Sicht der Erwachsenengesellschaft das spezifisch Irritierende und Beunruhigende"* (ZINNECKER 1979, S. 744).

Welches **Erscheinungsbild** gibt es **gegenwärtig**? JACOB (1987) konstatierte in seinen Untersuchungen, dass der Aufenthalt draußen nach wie vor bevorzugte Freizeitaktivität der Kinder sei. Die Befragung in Berlin Tiergarten ergab eine durchschnittliche Spieldauer draußen von 3,2 Stunden. Genutzte Aufenthaltsorte sind multifunktionale Räume wie Straßen, Parkplätze, Schulhöfe, Baulücken. Bevorzugt sind Räume in gesellschaftlichen Randgebieten, die weniger durch Erwachsene kontrolliert werden und die zeitweilig ihrer gesellschaftlichen Funktion entzogen sind (z.B. Baustellen).

Will man heute Kinderöffentlichkeit auffinden, die sich selbstregulierend und erwachsenenunabhängig vollzieht, muss man in unterprivilegierte großstädtische Gegenden gehen, in randstädtische Hochhaussiedlungen oder innerstädtische Arbeiterviertel mit hohem Ausländeranteil (ZEIHER 1989).

Hier finden sich noch viele Kinder, die nicht in Institutionen betreut werden, denen die Eltern nicht helfen, soziale Kontakte zu finden, die sich auch nicht durch kinderabweisende Verhältnisse aus dem öffentlichen Raum vertreiben lassen. Verbotene Grünanlagen, Parkhäuser und Parkplätze, Kaufhäuser, Baustellen, fremde Keller u.a. sind beliebte Orte für soziale Kontakte und Spiele. Dabei überschreiten die Kinder und Jugendlichen häufig Raumgrenzen und Verbote, geraten mit den Erwachsenen in Konkurrenz um Räume; Konflikte mit Raumwärtern sind vorprogrammiert, Kriminalisierung und soziale Randständigkeit oft die Folge (ZEIHER 1989).

Hier findet sich auch noch die Erscheinung, die bis in die 70er Jahre hinein für Straßensozialisation bezeichnend war: Die völlige Autonomie der Kinder.

Im Unterschied hierzu ist gegenwärtig folgendes bemerkenswert:

Straßenkindheit und behütete Familienkindheit verschmelzen zu einer neuen Form, zu der von den Eltern gemachten Kindheit (ZEIHER 1989). Eltern greifen mehr und mehr regulierend und gestaltend in Straßenkindheit ein, versuchen sogar, sie herzustellen. Das ist umso bemerkenswerter, geht man von der Tatsache aus, dass dieser Bereich bis in die 70er Jahre hinein in der Autonomie der Kinder lag (ZEIHER 1989). Dies geschieht häufig in Wohngebieten der Mittelschicht. Dabei handelt es sich um Eltern, die bemüht sind, ihren Kindern Bedingungen zum gemeinsamen Spielen mit Gleichaltrigen zu schaffen. Das heißt, öffentlicher Raum - verkehrsberuhigte Straßen, Höfe, Gärten usw. - wird in geeignete Orte für Spiele und soziale Kontakte umgewandelt. Anzumerken wäre, dass diese Spielkontakte nicht selten von den Eltern pädagogisch begleitet werden.

Auf eine andere Form der Regulierung von Straßenkindheit durch Eltern und pädagogische Institutionen verweisen BEHNKEN und ZINNECKER (1989). Es geht um die Vorbereitung der Kinder auf das Straßenleben des Wohnquartiers, um die "Entfaltung der sozialen Kompetenz" durch die Vermittlung von Regeln des

Straßenlebens. Sie analysierten die “goldenen Regeln des Straßenlebens als pädagogische Topoi” (S. 39).

Die Regeln tangieren wesentliche Ebenen zwischenmenschlichen Umgangs wie persönliches Engagement/ Offenheit<sup>4</sup> oder Hilfsbereitschaft/Aushelfen<sup>5</sup> und orientieren auf Distanz und Selbständigkeit im sozialen Straßenverkehr.

BEHNKEN/ ZINNECKER haben

*“(…) gefunden, dass die Grundstruktur sozialen Umgangs auf der Straße, die den Kindern nahegebracht und bei ihnen durchgesetzt wird, sich kennzeichnen lässt als wechselseitige Gleichgültigkeit für die Person des anderen und als verallgemeinertes Misstrauen, was den offenen Charakter und die ehrliche Absicht des Gegenüber angeht”* (1989, S. 63).

Ich erinnere an dieser Stelle an das im ersten Abschnitt erwähnte Phänomen der Fremdheit. Wir hatten festgestellt, dass sich das soziale Leben des Großstädters sowohl im Bereich des Anonymen als auch im Bereich des Bekannten, Vertrauten bewegt und dass er damit Distanz- und Zukehrgebräuche entwickelt. Hiermit zurechtzukommen, diese Sozialpsychologie eines Stadtmenschen zu erwerben, geschieht nach der Auffassung von BEHNKEN/ ZINNECKER (1989) nicht einfach auf natürliche Weise im Verlaufe der Straßenkindheit. Nein, sie sei Produkt einer planmäßigen Erziehung.

Mit Bezug auf diese Aussage möchte ich abschließend betonen: Dies ist nur ein Aspekt großstädtischer Sozialisation; die Vielfalt zu verdeutlichen, ist hoffentlich gelungen.

Kind sein in der Großstadt bedeutet nicht, nur passives Objekt - sozusagen Opfer - städtischer Umweltbedingungen zu sein. Kind sein in der Großstadt schließt sowohl den aktiven, subjekthaften Charakter von Raumeignung als auch die Sozialisationswirkungen großstädtischer Bedingungen ein. Das impliziert, dass die einzelnen Kinder von diesen Sozialisationsbedingungen unterschiedlich betroffen sind und verschieden damit umgehen. Allgemeine Aussagen zur Kindheit in der Großstadt sind demzufolge auf **unterschiedliche Kindsituationen** zu beziehen. Überspitzt formuliert ging es nicht um die Großstadtkindheit, sondern um Kinder in der Großstadt.

---

<sup>4</sup> “Sprich keine fremden Erwachsenen an.” - “Lass dir nichts schenken.” - “Lass dich nicht mitnehmen.” “Lass dich nicht ansprechen.”

<sup>5</sup> “Frag’ fremde Erwachsene nicht nach dem Weg.” - “Lass dir nicht helfen.” - “Sei misstrauisch, wenn Erwachsene Hilfe anbieten.”

## Literatur:

- Der Beitrag der Autorin erschien in ähnlicher Form in: Erdmann, J. W. u. a. (Hrsg.): *Kindheit heute - Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996.
- Behnken, I.; Zinnecker, J.: *Soziale Entwöhnung der Straßenkinder oder Härtetests für junge Stadtbewohner*. In: *Lebensräume für Kinder. Jahrbuch der Kindheit. Band 6*. Weinheim, Basel 1989.
- Behnken, I.; du Bois-Reymond, J.; Zinnecker, J.: *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte*. Opladen 1989.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Shell-Jugendstudie*. Opladen 1992.
- Herlyn, U.: *Leben in der Stadt*. Opladen 1990.
- Herlyn, U. (Hrsg.): *Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik*. Frankfurt/ Main 1980.
- Herlyn, U.; Bertels, H. (Hrsg.): *Lebenslauf und Raumerfahrung*. Opladen 1990.
- Jacob, J.: *Kinder in der Stadt. Freizeitaktivitäten, Mobilität und Raumerfahrung*. Pfaffenweiler 1987.
- Jacob, J.: *Umweltaneignung von Stadtkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/ 1984.
- Mitscherlich, A.: *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden*. Frankfurt/ Main 1965.
- Muchow, H.; Muchow, M.: *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hamburg 1935.
- Pfeil, E.: *Großstadtforschung*. Hannover 1972.
- Sachs, W.: *Geschwindigkeiten und Lebenschancen*. In: *Vorgänge*, 53/ 1981, S. 82 bis 85.
- Zeiber, H.: *Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Kindheit. Neue Realität und Aspekte*. Weinheim, Basel 1989.
- Zeiber, H.: *Die vielen Räume der Kinder*. In: Preuss-Lausitz u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim, Basel 1983.
- Zinnecker, J.: *Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/ 1979, S. 727 bis 747.

## Schüler über ihre Lehrer

Die Frage nach den Erfolgen von Schule ist schon immer eines der zentralen Themen des Denkens von Schulreformern, Schulpolitikern und Fachleuten der Schulverwaltung. An ihrer Beantwortung sind die Akteure schulischen Geschehens, die unmittelbar von Schule Betroffenen - Schüler, Eltern und Lehrer - besonders interessiert. An den Erfolgen von Schule ist aber auch die gesellschaftliche Öffentlichkeit interessiert, da die Weiterentwicklung und Leistungsfähigkeit einer freien Gesellschaft in allen Lebens-, Arbeits- und Kulturbereichen von der Qualität der Bildung der Heranwachsenden abhängt.

In den zurückliegenden Jahrzehnten galt die öffentliche Aufmerksamkeit vor allem den Fragen des Schulsystems und seiner Ausgestaltung. Damit verbunden war oft die Auffassung, vor allem durch schulorganisatorische Änderungen könnten die pädagogische Wirksamkeit von Schulen verbessert werden. Erfahrungen der Bildungsreform wie auch wissenschaftliche Untersuchungen im internationalen und im nationalen Raum haben uns eines Besseren belehrt: Sie machten die Komplexität des Unternehmens Schule deutlich und zeigten auf, dass es nicht nur einen Zugang, sondern aufeinander abgestimmte vielfältige Ansätze geben muss, um Schule zu reformieren und ihre Wirksamkeit in bestimmte Richtungen zu verbessern.

Nachdem im Zuge der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre die Bedeutung des Curriculums für Reform und Weiterentwicklung der Schulen erkannt worden war, wurde zunehmend auch die Bedeutung innerschulischer Faktoren für das Gelingen von Schule gesehen (vgl. AURIN 1991, S. 91). In zahlreichen Untersuchungen wurde der Rolle des Lehrers und die Bedeutung des Lehrers im Lehr- und Lernprozess seit den siebziger Jahren nachgegangen. Doch auch die "Wiederentdeckung des Lehrers" ist nur ein Ansatz von vielen, um den Erfolg von Schule zu erhöhen. Ein wichtiger Schlüssel für das erfolgreiche Funktionieren von Schule sind die Hauptakteure, die Schüler, selbst. Für sie ist die Institution Schule eingerichtet worden, auf sie sollten sich auch alle schulischen Aktivitäten ausrichten. Und eben in diesem Zusammenhang müsste es für die Gestalter von Schule wichtig sein, genau zu wissen, wie Kinder und Jugendliche Schule wahrnehmen, und wie sie über diese urteilen. Das ist ein Grund für die Sichtweise auf den Schüler. Ein weiterer Grund ist das Leben in einer demokratischen Gesellschaft, in der Schülerinnen und Schüler Mitgestalter

von Schulwirklichkeit sein müssten. Ihre Meinung über Schule zu erfahren, ist Bestandteil des demokratischen Meinungsbildungsprozesses.

Nun wurde seit Jahrzehnten in der pädagogischen Theorie gefordert, die "Subjektposition" der Schülerin<sup>1</sup> im Unterricht zu erhöhen. Damit war gemeint, die geistige Aktivität der Schülerinnen im Lernprozess zu erhöhen mit dem Ziel, den Lehrprozess zu effektivieren. In diesem Zusammenhang war die Sicht der Schülerin auf den Lerninhalt von Interesse. Genau genommen wurde aber die Schülersicht damit funktionalisiert. Denn die Schülerinnen sollten nicht nur "Gegenstand" didaktischer Erwägungen und noch so gut gemeinter Lehrabsichten sein, sondern sollten ihre Rolle als Akteure und Mitgestalter des Unterrichtsprozesses übernehmen dürfen. Mit der Subjektposition der Lernenden ernst zu machen heißt, dass die Schülerinnen in allen Bereichen des Unterrichts und des Schullebens mitentscheiden, mitgestalten und auch mitverantworten. Damit ist nicht eine "Pädagogik weichlicher Sentimentalität" (LITT 1965) oder eine Betonung der Bedürfnisse und Interessen vor der Normativität des Lebens gemeint. Die Sicht der Schülerin auf Schule zu kennen, könnte vermutlich neue Wege einer "Theorie der Schule" und der Professionalisierung der Lehrerinnen eröffnen. Um pädagogische Theorie weiterzuentwickeln, müsste in diesem Zusammenhang Pädagogik aber auch darauf verzichten, Schüler einseitig als Mängelwesen herauszustellen, in dem immer neue Defizite wie Motivationsschwäche, Legasthenie, Aggressivität, Schulunlust etc. thematisiert werden. Wenn Pädagogen sich als "Anwalt" des Heranwachsenden verstehen, dann ist Kenntnis der Schülersicht ein entscheidender Faktor, um die Bedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen zu schaffen.

In der wissenschaftlichen pädagogischen Literatur ist allerdings die Sicht der Schülerinnen auf Schule, Unterricht und Lehrerinnen relativ wenig untersucht und dargestellt worden. Wie Schüler die Schule sehen und beurteilen, erfahren wir meist erst rückblickend aus Lebensberichten Erwachsener in literarischer Form. Was Schüler als unmittelbar Betroffene von der Schule halten, wie sie ihren schulischen Alltag beschreiben und bewerten, wie sie ihre Lehrerinnen erleben, ist seltener erfragt und dokumentiert worden. In den letzten Jahren ist man bemüht, dieses Defizit zu verringern. In den 90er Jahren wird die subjektive Sicht der Schülerinnen auf die Schule als ihre Akteure vor allen Dingen bei CZERWENKA (1990), FICHTEN (1993) und NÖLLE (1995) dargestellt. Gleichzeitig machen sie auf diese Lücke in der empirischen Forschung aufmerksam und auf die Schwierigkeit des forschungsmethodischen Vorgehens, um die Sicht der Schülerinnen zu erfassen. Mit den sogenannten "harten" empirischen Verfahren ist ihrer Meinung nach die subjektive Sicht nicht zu erfassen, sondern eher

---

<sup>1</sup> Die weibliche Person wird immer für beide Geschlechter eingesetzt.

durch phänomenologische Methoden. "Schulpädagogen glauben heute, von solchen subjektiven Informationen mehr Hinweise für pädagogische Handlungen und Veränderungen zu erhalten, als von einer empirischen Forschung, die glaubte, gesetzesförmiges Wissen zu liefern, das technologisch nur noch umgesetzt zu werden brauchte" (CZERWENKA 1990, S. 15). Dieser von CZERWENKA vertretenen Meinung ist nur zuzustimmen und ermutigt zu weiteren qualitativen Untersuchungen.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung entstand im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung der **Jenaplan**schule Lübbenau (Land Brandenburg), die in der Zeit von 1994 bis zum Jahr 2000 zur Versuchsschule des Landes Brandenburg erklärt wurde. Die Jenaplan

schule ist eine staatliche Regelgrundschule mit den Jahrgangsstufen 1 bis 6. Nach dem Absolvieren dieser Grundschule gehen die Schülerinnen in die nach dem Brandenburgischen Schulgesetz im Umfeld existierenden Sekundarschulen über: die Gesamtschule, die Realschule und das Gymnasium.

Ziel der Untersuchung sind Erkenntnisse über das Vollziehen des Übergangs der Schülerinnen und Schüler von der Grundschule, die als Reformschule nach dem Jenaplan-Konzept arbeitet, in die eher traditionell arbeitenden Sekundarschulen.

Leitende Fragestellungen sind:

- Wie erleben die Schülerinnen und Schüler ihre neuen Lernumwelten?
- Welche Rückschlüsse lassen sich durch die retrospektive Sicht der Kinder auf das Schulkonzept der Jenaplan

schule ziehen?

Die Untersuchung umschließt drei Abgängerjahrgänge und ist als Langzeitstudie angelegt. Als Erhebungsinstrumente werden die schriftliche Befragung mit geschlossenen Fragen und ein teilstrukturiertes mündliches Interview verwendet. Die Fragebogenbefragung ist quantitativ angelegt und wird mit dem Computerprogramm SPSS ausgewertet. Die Interviews werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von PHILIPP MAYRING qualitativ ausgewertet. Insofern werden in der Untersuchung qualitative und quantitative Forschungsmethoden miteinander kombiniert.

Jeder Abgängerjahrgang wird zu drei Zeitpunkten befragt. Die erste Erhebung findet am Ende der 6. Jahrgangsstufe, also noch in der Jenaplan

schule statt. Der zweite und dritte Erhebungszeitpunkt liegt jeweils am Ende der 7. und 8. Jahrgangsstufe.

Entsprechend der leitenden Untersuchungsfragen gehen die Schülerbefragungen in zwei Hauptrichtungen. Zum einen wird das Bewältigen des Übergangs von

der Jenaplanschule in die jeweilige Sekundarschule thematisiert, zum anderen geht es um die Sicht der Schülerinnen auf ihre verbrachte Zeit in der Grundschule, die durch jahrgangsgemischten Unterricht geprägt war.

Eingebettet in diesen Kontext nehmen die Kategorien "Schulzufriedenheit", "Sich-Wohlfühlen" und "Lernfreude" eine zentrale Stellung in der schriftlichen Befragung ein.

Diese Themen werden im mündlichen Interview wieder aufgegriffen und vertieft bearbeitet. Da der Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernfreude sowie Lernerfolg in Untersuchungen hinreichend nachgewiesen wurde, ist es beinahe selbstverständlich, dass solche Themen wie Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und Fragen der Unterrichtsgestaltung im mündlichen Interview zur Sprache gebracht werden. Das mündliche, teilstrukturierte Interview bietet aber auch die Chance, die Schülerinnen zum kritischen Nachdenken über Schule und Lehrerinnen zu ermuntern.

Die bisher ausgewerteten Aussagen der Schülerinnen über ihre Lernsituation sowie über ihre Lehrerinnen sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Dabei soll an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Untersuchung noch nicht abgeschlossen ist und hier erst Zwischenergebnisse vorgestellt werden können. Die Schülerinterviews wurden mit einer sehr kleinen Stichprobe von nur 11 Schülern und 15 Schülerinnen im Alter von 13 und 14 Jahren gemacht. Die Stichprobe wurde im Schuljahr 1996/ 97 um 19 Schülerinnen und Schüler erweitert. Aussagen dieser Schüler über die Sekundarschulen können erst nach der nächsten Datenerhebung im Frühjahr 1998 gemacht werden. Damit wurden alle zur Verfügung stehenden Abgänger der Jenaplanschule bis zu diesem Zeitpunkt in die Untersuchung einbezogen.

Schwerpunkte der Darstellung sind die Schülerurteile über die Sekundarschullehrerinnen, wobei auf eine getrennte Darstellung nach Schularten zunächst verzichtet wird.

Die Urteile der Schülerinnen über Schule resultieren aus der erlebten Übergangssituation von der Grundschule in die Sekundarschulen. Dabei beurteilen die Schüler ihre neue Schulsituation auf dem Hintergrund ihrer verbrachten Grundschulzeit in der Jenaplanschule.<sup>2</sup>

Diese Schule hat die Schülerinnen durch einen besonderen Anspruch an soziales Lernen mit bestimmten Vorstellungen von sozialem Miteinander zwischen den Schülerinnen untereinander, aber auch zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen ausgestattet. Mehr als die Hälfte aller Unterrichtsstunden haben die Schüler in

---

<sup>2</sup> Auf das Konzept der Jenaplanschule wird hier nicht eingegangen, sondern auf die einschlägige Literatur dazu verwiesen.

jahrgangsgemischten Gruppen absolviert, in dem das Helferprinzip zwischen den Älteren und Jüngeren, aber auch zwischen den gleichaltrigen Schülerinnen, praktiziert wurde. Lernen in Partner- und Gruppenarbeit sind folglich konstante Elemente des Unterrichts. Da die Lehrerinnen ein besonderes didaktisches Verständnis von Unterricht haben, erlebten die Schüler auch in dieser Hinsicht eine andere Art des Lernens. Fächerübergreifendes Lernen, Arbeit mit dem Themenplan bzw. Wochenplan, entdeckendes Lernen, Projektunterricht bestimmten den Unterricht, der durch Elemente der Frontalarbeit ergänzt wurde. So haben die Schülerinnen sowohl den vom Lehrer gelenkten Unterricht wie auch selbstbestimmtes Lernen erlebt. Diese Art des Unterrichts forderte die Schülerinnen zu großer Selbständigkeit bezüglich der Wahl der Lerngegenstände, des Lernweges, der Zeiteinteilung, aber auch der Wahl der Sozialform heraus.

Mehrheitlich haben die Schülerinnen dabei die Erfahrung machen können, dass die Lehrerinnen ihnen dabei Lernbegleiter und -helfer waren. Sie konnten erleben, dass das Lernen an ihren Bedürfnissen und Interessen orientiert war und nicht einseitig der Erfüllung eines Rahmenplanes diene. Diese positive Erfahrung erzeugte eine hohe Lernmotivation und Lernfreude. Die Art des pädagogischen Umgangs vermittelte den Schülerinnen eine besondere Beziehung zu ihren Lehrerinnen.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen mit Schule beurteilen die Abgänger der Jenaplanschule ihre neuen Lernumwelten.

In diesem Beitrag soll nur **ein** Aspekt der Schulerfahrungen aufgegriffen werden: die **Erfahrungen mit den neuen Lehrern**.

Zweifellos besteht die eigentliche Aufgabe der Lehrerinnen darin, im schulischen Alltag den Schülerinnen sachkundig Informationen zu vermitteln. Damit ist ihre Aufgabe aber noch nicht erschöpft. Zu den pädagogischen Aufgaben gehört auch, sozia.-emotionale Identifikations- und Orientierungsperson für die Schülerinnen zu sein. Und das gilt für alle Schulstufen. In früheren Untersuchungen ist festgestellt worden, dass positiv erlebte soziale Beziehungen zu den Lehrerinnen eine Basis für das Interesse der Lernenden an den Lerninhalten und an ihrer generellen Schulsituation darstellen (vgl. FEND 1977, ALTSTETTER 1980).

In einer Untersuchung von H. GRÖSCHEL wird festgestellt, dass die soziale Kompetenz noch dominierender als die methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrerinnen von den Schülerinnen bewertet wird (1980).

Bei H. MEYER finden wir Aussagen zur Bedeutung der emotionalen Dimension für den Lernerfolg, über die wir am Ende der 90er Jahre mehr wissen als vor einer Generation. Die emotionale Ausstrahlung der Lehrerinnen beeinflusst

nicht nur das Lernklima, sondern auch nachhaltig die Lernergebnisse. Diese Erkenntnis trifft nicht nur für die pädagogische Arbeit in der Grundschule zu. Auch die Schülerinnen in der Sekundarstufe haben Bedürfnisse nach Zuwendung und Anerkennung (vgl. 1997, S. 92).

Nach TAUSCH/ TAUSCH ist erfolgreiche Unterrichtsarbeit, in der die Schülerinnen wirklich erreicht werden sollen, nicht möglich, wenn dabei nicht auch Gefühle gegenüber den Lernenden gezeigt werden. Dabei sind Gefühle der Achtung und Zuneigung ebenso wichtig wie Enttäuschung und Ärger (vgl. 1991).

In Anknüpfung an die Erkenntnisse relevanter Untersuchungen zur Bedeutsamkeit der sozial-emotionalen Komponente im Unterricht wurden in der in Lübbenau durchgeführten Untersuchung die Schülerurteile über ihre Lehrerinnen unter diesem Aspekt ausgewertet. In Anlehnung an SCHRECKENBERG wird die sozial-emotionale Komponente als „humane Kompetenz“ bezeichnet (vgl. 1982, S.125). Alle Aussagen der Schülerinnen über soziale Beziehungen zu ihren Lehrerinnen und über deren soziales Verhalten wurden dieser Kategorie „humane Kompetenz“ zugeordnet.

Alle Urteile der Schülerinnen zur Unterrichtsgestaltung und zur Leistungsbeurteilung wurden mit der Kategorie „didaktische Kompetenz“ erfasst. Dabei ist die Einteilung der Schülerurteile zu den beiden Kategorien in vielen Fällen recht kompliziert gewesen, da der Zusammenhang zwischen beiden Kompetenzen der Lehrerinnen offensichtlich wurde.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mit diesen Interviewergebnissen nicht die Lehrerinnen als Berufsgruppe charakterisiert werden. Es wird lediglich dargestellt, wie eine relativ kleine Stichprobe von Schülerinnen über ihre Lehrerinnen urteilen.

### **Humane Kompetenz der Lehrerinnen**

Das 7. Schuljahr ist für die Schülerinnen das erste Jahr an der jeweiligen Sekundarschule. Fast alle Kinder hatten bereits im letzten Grundschuljahr ihre neue Schule und einige neue Lehrerinnen kennen gelernt und fühlten sich insgesamt auf den Übergang in die Sekundarschulen gut vorbereitet. Die Mehrheit der Kinder freute sich auf diesen Schritt in die neue Schule, da sich damit das Gefühl des „Erwachsenwerdens“ verband. Gleichzeitig wurden die Kinder von einem Gefühl der Ungewissheit bezüglich der neuen Lernumgebung und der vielen neuen Lehrerinnen begleitet.

Daraus resultierte meine Vermutung, dass die Urteile der Schülerinnen im 7. Schuljahr hinsichtlich der „humanen Kompetenz“ ihrer Lehrerinnen negativer ausfallen wird als im 8. Schuljahr.

Sie werden eine gewisse Zeit des Einlebens benötigen, um mit ihren neuen Lehrerinnen „warm“ zu werden. Eine persönliche Beziehung entsteht nicht in einigen Wochen, sondern braucht Zeit, Verständnis und Geduld, aber zuallererst muss sie natürlich von den Betroffenen gewollt sein. Da davon auszugehen war, dass die überwiegende Mehrheit der Jenaplanschüler an positiven sozialen Beziehungen sowohl zu Mitschülern wie auch zu Lehrern interessiert ist, lag in dieser Gruppe der Betroffenen eine hohe Bereitschaft für eine recht persönliche Beziehung zu den Lehrern vor. Diese Aussage kann auf Grund der erhobenen Daten am Ende des 6. Schuljahres geschlussfolgert werden.

Die Aussagen der Schülerinnen im 7. Schuljahr lassen erkennen, dass sie einen recht großen Sprung von der Grundschule zu den Sekundarschulen zu bewältigen haben. Von den insgesamt 26 interviewten Schülerinnen erleben etwa 80% die neuen Lehrerinnen an den Sekundarschulen als strenger und unpersönlicher als ihre Lehrer an der Jenaplan-schule. Diese Kinder machen die Erfahrung, dass das Verhältnis zu den Lehrern völlig anders ist als zu denen in der Jenaplan-schule. Mehr und mehr gewinnen die Kinder den Eindruck, dass die meisten Lehrerinnen auch keine persönliche Beziehung zu den Schülerinnen wünschen. Sie suchen nach einer Erklärung für dieses Lehrerverhalten. Sie vermuten, dass die meisten Lehrerinnen durch die Größe der Schule und die größere Anzahl von Schülern mehr belastet sind. Man gewinnt den Eindruck, dass die Schüler das recht unpersönliche Verhalten ihrer Lehrerinnen teilweise sogar zu entschuldigen suchen. Weniger Verständnis können die Schülerinnen allerdings dafür aufbringen, dass sie nicht nur streng sind, sondern auch unfreundlich und launisch. Deprimierend finden sie, dass viele Lehrerinnen ihre schlechte Laune an den Schülerinnen auslassen.

An dieser Stelle sollen einige Schülerinnen selbst zu Wort kommen:

*“Die Lehrer sind strenger als in der Jenaplan-schule. Man wird gleich rausgeschmissen, wenn man mal redet zum Banknachbarn. Wenn man mal was falsch macht, wird man gleich angemockert“* (Junge, 7.Klasse, Realschule).

*“In der Jenaplan-schule hatten wir mehr Spaß; hier wird gleich rumgemockert. Die Lehrer wollen nur ihren Unterrichtsstoff machen. Wer nicht ruhig ist, fliegt raus. Die schlechte Laune wird an den Schülern ausgelassen von einigen Lehrern“* (Mädchen, 7.Klasse, Realschule).

*“Die Lehrer regen sich schon mal leicht auf, wenn man sich mal umdreht und einen anderen Schüler etwas fragt. Die Lehrer brüllen ziemlich oft. Ich finde, die Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht so gut, die Lehrer verstehen sich nicht so gut mit den Schülern“* (Junge, 7. Klasse, Gesamtschule).

Diese negativen Erfahrungen führen dann auch dazu, dass die Mehrheit der Schülerinnen bei privaten Problemen zu keinem Lehrer gehen würden. Damit wird deutlich, dass der größte Teil der Schülerinnen in der Sekundarstufe keine Vertrauensperson in der Schule findet und sich eher allein gelassen fühlt.

Etwa die Hälfte der interviewten Schülerinnen kann zumindest einen Lehrer oder eine Lehrerin nennen, die als nett empfunden werden, aber dennoch ist ein deutlicher Unterschied zu den Lehrerinnen in der Jenaplanschule erkennbar. Als ein typisches Beispiel dafür soll diese Schüleraussage angeführt werden.

*“Die Lehrer sind zwar nett, aber sie machen nur ihren Unterricht und dann ist es für sie fertig. Die Lehrer in der Jenaplanschule haben sich um die Schüler mehr einen Kopf gemacht“* (Mädchen, 7. Klasse, Realschule).

Nur wenige Schülerinnen können einen Lehrer oder eine Lehrerin nennen, die mit den Schülern etwas persönlicher umgeht. Unter persönlicherem Umgang verstehen die Schülerinnen, dass nicht nur über den Unterrichtsstoff geredet wird, sondern auch Erlebnisse und individuelle Eigenschaften der Schülerinnen im Unterricht eine Rolle spielen.

In einzelnen Fällen können Schülerinnen auch Lehrerinnen nennen, die als lustig bezeichnet werden. Im allgemeinen werden die Lehrerinnen eher als humorlos empfunden. Humor als ein das Lernen begünstigender Faktor wird offensichtlich von fast allen Lehrerinnen nicht als Chance erkannt.

Zu den negativen Erfahrungen der Mehrheit der Schülerinnen gehört auch, dass sie die Lehrerinnen als wenig bis gar nicht hilfsbereit erleben. Dabei wird als besonders gravierend empfunden, dass Lehrerinnen insgesamt über relativ geringe soziale Fähigkeiten verfügen. Die Schülerinnen sind verwundert darüber, dass es gerade eben diese Personen sind, die von ihnen soziale Fähigkeiten fordern. Aus diesem Widerspruch hilft ihnen keiner heraus.

Etwas besser schneiden die Lehrerinnen am Gymnasium im Urteil der Lernenden hinsichtlich ihrer „humanen Kompetenz“ ab. Auch hier spüren zwar die Schülerinnen, dass es einen distanzierteren Umgang als in der Jenaplanschule zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen gibt, dennoch werden in der Regel die Lehrerinnen und Lehrer als nett empfunden.

Folgende Schüleraussagen sollen als Beispiel dienen:

*“Die Lehrer in der Jenaplanschule waren vertrauter, aber die Lehrer hier sind auch nett. Die Klassenlehrerin hat immer Zeit für uns“* (Mädchen, 7. Klasse, Gymnasium).

*“Die Lehrer sind nett. Sie nehmen Rücksicht auf Lücken aus der Grundschule. Eigentlich sind sie genauso freundlich wie die Lehrer in der Jenaplanschule“* (Mädchen, 7. Klasse, Gymnasium).

Diese recht positiven Urteile werden allerdings nur von einer kleinen Gruppe der Schülerinnen gefällt. Die gewählten Beispiele spiegeln die Urteile von Schülerinnen der 7. Klasse wider und man könnte vermuten, dass nach einer längeren Eingewöhnungsphase die Schülergruppe, die eher positive Urteile über ihre Lehrerinnen fällt, größer wird. Diese eingangs formulierte Vermutung wurde nicht bestätigt.

Auch die Schülerinnen in der 8. Klasse im Gymnasium sind der Auffassung, dass es in der Regel kein persönliches Verhältnis zu den Lehrerinnen gibt.

Für eine kleine Gruppe gilt sogar, dass die Unpersönlichkeit der Lehrerinnen als eine so große Belastung empfunden wird, dass sie insgesamt zum lernhemmenden Faktor wird. Ihre Lernfreude wird immer geringer, so dass ihr Leistungsversagen beschleunigt wird.

Dieser Prozess verläuft in ähnlicher Weise auch an den anderen Schulformen. Im Vergleich zum 7. Schuljahr entwickelt sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis eher in negative Richtung. Während im 7. Schuljahr die Schülerinnen ansatzweise noch ein Bemühen bei ihren Lehrerinnen erkennen, ihnen in der Übergangszeit helfend zur Seite zu stehen, urteilen sie im 8. Schuljahr noch härter. Es ist zu spüren, dass die Mehrheit ziemlich enttäuscht wurde und Hoffnungen und Erwartungen an die Lehrerinnen in den Sekundarschulen nicht erfüllt wurden. Gleichzeitig entwickeln die nun Jugendlichen immer mehr Distanz zu ihrer Schule und den Lehrerinnen. Sie sind immer weniger bereit, das Verhalten ihrer Lehrerinnen zu tolerieren und bringen Unverständnis über diese Art von Lehrerverhalten verstärkt zum Ausdruck. Als Beispiel soll folgende Schülerin zitiert werden:

*“Manche Lehrer sind so streng, die machen sich damit nur Feinde. Ich würde bei privaten Problemen zu keinem Lehrer gehen, auch nicht zum Vertrauenslehrer“* (Mädchen, 8. Schuljahr, Realschule).

Mehrheitlich wird von den Schülerinnen auch im 8. Schuljahr geäußert, dass die Lehrer sich eher unfreundlich und launisch verhalten. Die Jugendlichen spüren kaum Verständnis seitens der Lehrerinnen. Diese Art des Lehrerverhaltens trägt vermutlich erheblich dazu bei, dass die Schulzufriedenheit bei der Mehrheit der Schülerinnen von Schuljahr zu Schuljahr abnimmt. Mit anderen Worten: die Schulunlust bei den Jugendlichen wird durch das Lehrerverhalten produziert. Einerseits beklagen Lehrerinnen landauf, landab, dass die Jugendlichen keine Lust mehr zum Lernen haben, und andererseits ist diese negative Erscheinung zu einem großen Teil selbstproduziert. Aufgrund der geringen sozialen Fähigkeiten vieler Lehrerinnen wird kein emotional geprägtes Lernklima geschaffen. Die Jugendlichen verspüren wenig Annahme und Verständnis in der Schule. Das mag sehr hart klingen und trifft selbstverständlich nicht auf die gesamte

Berufsgruppe zu. Insgesamt bestätigen relevante Untersuchungsergebnisse dennoch, dass Schülerinnen heute mehr und mehr unter der Verarmung des „pädagogischen Bezugs“ (H. NOHL) leiden. Die Sinnstiftung von Schule wird nicht nur durch das Curriculum gegeben, sondern auch durch die dort erfahrenen sozialen Beziehungen. An dieser Stelle sei auf die bereits erwähnten Untersuchungen von FEND, ALTSTETTER und GRÖSCHEL noch einmal verwiesen, die feststellten, dass die positiv erlebten sozialen Beziehungen eine Basis für das erfolgreiche Lernen sind bzw. die soziale Kompetenz der Lehrerinnen noch dominierender ist als die methodisch-didaktische Kompetenz.

Ergebnisse aus der Lübbenauer Untersuchung zur Beurteilung der „didaktischen Kompetenz“ aus der Sicht der Schülerinnen sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

### **Didaktische Kompetenz der Lehrerinnen**

Die wesentlichen Prinzipien der didaktischen Gestaltung des Unterrichts in der Jenaplanschule wurden bereits weiter oben dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht mehr ausgeführt werden, sondern eher die Wirkungen, die diese didaktische Gestaltung bei den Kindern hervorrief.

Die besondere Art des Unterrichts hatte die Kinder in die Lage versetzt, sich selbst Wissen anzueignen und sich Informationen zu Unterrichtsthemen selbständig zu organisieren. Durch die methodische Gestaltung, aber auch durch die Struktur der Woche hatten die Kinder eine abwechslungsreiche Lernzeit erlebt. Sie konnten die Erfahrung machen, dass Unterricht für sie und mit ihnen veranstaltet wurde. Dieses positive Erleben hatte bei der großen Mehrheit der Kinder zu Lernfreude und Leistungsbereitschaft geführt.

Die Jenaplan Schüler verlassen ihre Grundschule mit der Annahme, dass man von ihnen in den weiterführenden Schulen leistungsmäßig viel abverlangen wird.

Da sie mit einem positiven Lernengagement ausgestattet sind, ist das für sie aber eher selbstverständlich. Schließlich haben sie vielfältige Leistungsanforderungen auf unterschiedlichen Lernebenen und in unterschiedlichen Lernbereichen eigenverantwortlich und unter helfender Anleitung erfüllt. Darüber hinaus sehen die Kinder mit einer gewissen Neugierde dem Unterricht im 7. Schuljahr entgegen. Insofern bringen die Jenaplan Schüler recht positive Voraussetzungen für ein erfolgreiches Weiterlernen in die Sekundarschulen mit. Es ist aber auch anzunehmen, dass sie aufgrund ihrer positiven Unterrichtserfahrungen andererseits hohe Erwartungen und Forderungen an ihre neuen Lehrerinnen und Lehrer stellen werden.

Das alles gibt Anlass zu der Vermutung, dass die Mehrheit der Jenaplanschüler die "didaktische Kompetenz" der Lehrer eher kritisch beurteilen wird. Diese Vermutung wird nicht zuletzt gestützt durch die Untersuchungsergebnisse von CZERWENKA, aber auch von KANDERS, RÖSNER und ROLFF. Beide Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen das methodische und didaktische Können der Lehrerinnen eher negativ beurteilen. Sie erleben mehrheitlich einen Unterricht, in dem wenig anschaulich gearbeitet wird und in dem zu wenig erklärt wird. Die Lernenden können oftmals keinen Sinn in den Unterrichtsthemen erkennen und langweilen sich.

Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass das Können der Lehrer an den Lübbenauer Sekundarschulen im methodisch-didaktischen Bereich besser ausgebildet ist als bei den erwähnten großangelegten Untersuchungen. Eher ist anzunehmen, dass die Jenaplanschüler ein noch negativeres Urteil fällen, da die Diskrepanz zwischen den Unterrichtserfahrungen an der Jenaplanschule und den Sekundarschulen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts noch größer ist. Hinzu kommt im Fall von Lübbenau, dass kaum ein Lehrer aus den Sekundarschulen im Vorfeld der Aufnahme dieser Schüler in ihren Schulen in der Jenaplanschule hospitiert hat. Da die Mehrheit der Lehrer auch das theoretische Konzept des Jenaplans nicht zur Kenntnis genommen hat, gibt es im Prinzip seitens der Lehrer weder eine theoretische noch praktische Vorbereitung auf die Jenaplanschüler. Damit wird eine pädagogische Forderung, die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden, völlig ignoriert. In der Mehrheit der Schülersaussagen wird dieses Defizit auch widerspiegelt.

Von den 26 Schülern und Schülerinnen bringen 22 ihre Enttäuschung über die Unterrichtsgestaltung quer durch alle Schulformen zum Ausdruck. Sie gewinnen sehr schnell den Eindruck, dass der Unterricht eigentlich nicht mehr für sie da ist. Sie spüren, dass kaum ein Lehrer bereit ist, sich auf die Schüler einzustellen. Diese Anpassungsleistung wird von den Schülern verlangt.

Der Unterricht wird durchgeführt, weil es da einen Plan zu erfüllen gilt. Damit ist der wichtigste Faktor im Unterricht der Stoff. Der zweitwichtigste Faktor ist der Lehrer und erst an dritter Stelle steht der Schüler.

Diese negativen Unterrichtserfahrungen sollen durch typische Schülersaussagen belegt werden:

*"...also in der Jenaplanschule hatten wir viel mehr Spaß gehabt, und wenn man hier mal 'n Spaß macht, wird gleich rumgemeckert und so, weil die Lehrer ihren Unterrichtsstoff machen wollen. Hier wird immer rumgemeckert, außer in Bio..."* (Mädchen, 7. Klasse, Realschule).

*"Die Lehrer machen den Unterricht halt so komisch und langweilig. Da hört gar keiner mehr dann hin, wie die den Unterricht so machen. Es ist ihnen egal,*

*ob die Schüler was dagegen haben oder nicht, das machen sie schon lange so ...“ (Mädchen, 7. Klasse, Realschule).*

*“Es macht keinen Spaß, wenn jetzt z.B. nur die Lehrer so reden, und wir müssen immer zuhören. Das finde ich langweilig“ (Mädchen, 7. Klasse, Gesamtschule).*

Fast alle Schülerinnen beklagen die langweilige Gestaltung des Unterrichts. Während die Schülerinnen am Gymnasium im 7. Schuljahr dieses Problem kaum thematisieren, häufen sich im 8. Schuljahr auch dort die Klagen über die Langweiligkeit des Unterrichts. Die Schülerinnen sehen insgesamt die Ursache dafür in der eintönigen Vermittlung des Stoffes, die sie zur einseitig rezeptiven Tätigkeit zwingt. Der Unterricht wird ihrer Meinung nach aber auch durch uninteressante Themen, die schlecht aufbereitet werden, total langweilig. Die Schüler erleben eine wenig anschauliche Art der Darstellung der Sachverhalte. Dadurch bleibt vieles unverständlich und ohne Sinn. Die Verwendung von Anschauungsmaterialien ist im Unterricht eher die Ausnahme. Insgesamt gewinnen die Schülerinnen den Eindruck, dass die meisten Lehrerinnen kaum Interesse am wirklichen Lernerfolg der Schüler haben.

Diese negativen Unterrichtserfahrungen werden aber nicht nur als Klage von den Schülerinnen artikuliert, sondern führen auch zu heftiger Kritik an den Lehrern, die allerdings nicht öffentlich gemacht wird, in der Weise, dass man das Gespräch mit den entsprechenden Lehrern sucht, um über die Unterrichtsgestaltung zu sprechen. Vermutlich hängt das mit den Erfahrungen, die die Schüler inzwischen gemacht haben, zusammen, dass *“...sich die Lehrer nicht in's Handwerk pfuschen lassen. Da kann keiner was dran ändern“*(Mädchen, 7. Klasse, Realschule). Es gehört zu den Negativerlebnissen der Schüler, dass man mit den Lehrern in der Regel nicht sprechen kann. Für die Schüler ist die Erkenntnis enttäuschend, dass die Lehrer an einer Kooperation mit ihnen eigentlich nicht interessiert sind.

Zu den negativen Unterrichtserfahrungen gehört auch, dass die erworbenen Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen Schülern, z.B. für Arbeit in Kleingruppen, nicht genutzt werden. Ebenso ist selbständiges Arbeiten eine weniger gefragte Fähigkeit im Unterricht an den Sekundarschulen. Ihre Enttäuschung bringt ein Mädchen in folgender Weise zum Ausdruck:

*“...man kann es (das selbständige Arbeiten) ja noch zu Hause anwenden und so, was man gelernt hat. In der anderen Schule war es dann halt besser, so mit den selbständigen Aufgaben“ (7. Klasse, Gesamtschule).*

Am Ende des 8. Schuljahres wird mehrheitlich von den Schülerinnen festgestellt, dass der Unterricht noch langweiliger geworden ist. Der stark lehrerzentrierte Unterricht wird heftig kritisiert. Einige Schüler leiden inzwischen massiv darunter, dass die Lehrer sich auf ihren Vortrag beschränken und offen-

sichtlich dabei ganz übersehen, dass da Schüler im Raum sitzen, die eigentlich etwas lernen wollen.

Typische Schüleräußerungen sollen dazu zitiert werden:

*“Der Unterricht hat sich früher nicht nur mit dem Stoff, sondern auch mit dem Schüler mehr beschäftigt“* (Junge, 8. Klasse, Gymnasium).

*“Die Lehrer sollten den Unterricht vielleicht ein bisschen interessanter machen. Die reden dann dort vorne und schreiben immer bloß an, und wir müssen immer bloß abschreiben. Naja, da passt doch keiner mehr auf. Besser wär’s, wenn die Lehrer mal die Schüler ansprechen würden, nicht immer nur erzählen und anschreiben, sondern auch die Schüler mal zwischendurch was fragen“* (Mädchen, 8. Klasse, Gymnasium).

*“Den Unterricht könnten sie (die Lehrer) manchmal etwas mehr locker nehmen, nicht so hart gestalten, weil manche, die tun denn ihren Stoff, den sie in der Unterrichtsstunde behandeln, richtig runterleiern, und wir sitzen nur da und ja schön, endlich Ende oder so. Das könnten sie irgendwie mal ein bisschen anders machen“* (Junge, 8. Klasse, Gymnasium).

*“Ich weiß nicht, irgendwie ist das alles so langweilig. Da steht ein Lehrer vorne, wird was runtergeplappert da von dem Lehrer, ich weiß nicht“* (Mädchen, 8. Klasse, Realschule).

Immer wieder spielt in den Interviews die Rolle des Lehrers als Transporteur von Unterrichtsstoff eine Rolle, nur ist offensichtlich das Ziel für den Transport unklar. Für die Schülerinnen wird nicht erkennbar, dass sie das Ziel sein sollen. Die Schüler spüren eine immer größer werdende Diskrepanz zwischen den hohen Leistungsanforderungen, die vor allen Dingen bei Leistungskontrollen gestellt werden und der wenig bis kaum motivierenden Gestaltung des Unterrichts. Die eintönige Gestaltung des Unterrichts und das Unvermögen der Mehrheit der Lehrer, eine echte Lernatmosphäre herzustellen, führt zu immer größer werdender Lernunlust bei fast allen Schülerinnen. Da im Unterricht der Stoff nicht mit den Schülern erarbeitet und verarbeitet wird, müssen diese immer mehr Energie aufwenden, um die von ihnen erwarteten Leistungen zu erreichen. Das gelingt nicht in jedem Fall, und die ersten kapitulieren, weil es einerseits keinen Spaß macht, und andererseits die Schüler keinen Sinn darin sehen etwas auswendig zu lernen, was sie eigentlich nicht verstanden haben.

Diese negativen Erfahrungen bezüglich der „didaktischen Kompetenz“ ihrer Lehrerinnen werden noch verstärkt durch weitere negative Faktoren.

Einige Schüler beklagen z.B. den Zeitdruck, der sich hemmend auf ihr Lernen auswirkt. Aber auch eine ungerechte Bewertung und eine harte Kontrolle wer-

den von den meisten Schülerinnen und Schülern als lernhemmende Faktoren genannt. Mit der steigenden Lernunlust geht eine wachsende Schulunzufriedenheit einher. Dieses Ergebnis zeigt die Fragebogenerhebung, die hier aber nicht weiter ausgeführt wird. Mehrfach wurde in Schuluntersuchungen herausgefunden, je positiver Schüler die Schule erleben, desto größer ist auch ihre Motivation und damit auch ihr Schulerfolg. Diese Erkenntnis trifft ebenfalls für die Lübbenauer Untersuchung zu.

Betrachtet man die Gesamtheit der Schüleraussagen zu den methodisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrer, muss man feststellen, dass die Schülerinnen eigentlich zu einem niederschmetternden Urteil kommen. Sie bescheinigen nur einer kleinen Gruppe von Lehrern, dass sie mit ihrem Unterricht auch wirklich die Schüler erreichen. Mehrheitlich ist der Unterricht langweilig, weil er einseitig stofforientiert und lehrerzentriert durchgeführt wird. Er zeichnet sich durch methodische Monotonie, den Lehrervortrag, und einen geringen Einsatz von Anschauungsmaterialien aus. So lautet das Gesamturteil der Lübbenauer Schülerinnen.

Die eingangs formulierte Vermutung wurde somit voll bestätigt. Aufgrund des Vergleichs der Schülerurteile im 7. und 8. Schuljahr ist festzustellen, dass im 8. Schuljahr die Kritik noch negativer ausfällt. Die meisten Schüler sind am Ende des 8. Schuljahres zu einem differenzierteren Urteil über die Lehrer und die Unterrichtsgestaltung fähig. Die Diskrepanz zwischen dem erlebten und dem gewünschten Unterricht wird immer größer. Zu diesem Ergebnis kommen auch KANDERS, RÖSNER UND ROLFF in ihrer Untersuchung mit 2000 Schülern der Sekundarstufe.

In der Lübbenauer Untersuchung entwickeln einige Schülerinnen im Verlauf des Interviews Vorstellungen von **„gutem“ Unterricht**. Diese Vorstellungen gehen einher mit Erwartungen an die pädagogischen Fähigkeiten ihrer Lehrer. Dass die Schüler nicht bei einer Kritik des Unterrichts schlechthin stehenbleiben, sondern ihre Unzufriedenheit mit Lehrern und ihrem Unterricht in eine produktive Haltung wenden, zeigt einmal mehr, dass sie über Lernengagement verfügen und ihre Schulzeit sinnvoll nutzen wollen.

Wie sich die 26 Lübbenauer Sekundarschüler den Unterricht wünschen und welche pädagogischen Fähigkeiten sie eigentlich von ihren Lehrern erwarten, soll im folgenden thematisiert werden.

Zunächst sollen wieder einige Schüler zu Wort kommen.

*„Der Unterricht müsste etwas lockerer sein, aber auch straff. Es wäre besser, wenn man mit dem Lehrer zusammenarbeiten könnte. Das Stoffgebiet soll ordentlich durchgegangen werden und erklärt werden, so dass man das auch verstehen kann“* ( Mädchen, 7. Klasse, Realschule).

*“Der Unterricht sollte nicht so streng gestaltet werden. Ein bisschen Witz müsste dabei sein. Man müsste mehr Anschauungsmaterial verwenden“* (Junge, 7. Klasse, Realschule).

*“Der Unterricht soll so sein, dass die Schüler immer etwas zu tun haben, damit es nicht langweilig ist“* (Mädchen, 7. Klasse, Gymnasium).

*“Der Unterricht soll sich nicht so intensiv nur mit dem Stoff, sondern auch mit den Schülern mehr beschäftigen“* (Junge, 8. Klasse, Gymnasium).

*“Ich würde den Unterricht etwas lockerer gestalten, nicht immer so durchmachen. Man müsste mehr Anschauungsmaterial einbeziehen oder auch mal rausgehen und etwas zeigen“* (Mädchen, 8. Klasse, Realschule).

Im Zentrum aller hier aufgeführten Schüleraussagen steht der Wunsch nach einem Unterricht, in dem man etwas lernen kann. Die Schüler möchten mit ihren Lernbedürfnissen ernst genommen werden. Dieser Wunsch wird aber nur dann in Erfüllung gehen, wenn die Lehrer sich die Mühe machen, die aktuellen Lernbedürfnisse der Schüler in Erfahrung zu bringen. Diese Bereitschaft liegt nach den bisherigen Erkenntnissen aus dieser Untersuchung nur bei einer kleinen Gruppe von Lehrern vor. Der Unterricht wird für die Schüler langweilig bleiben, so lange die Erfüllung eines Rahmenplanes das Hauptanliegen der Lehrer ist. Die Langweiligkeit des Unterrichts könnte allerdings minimiert werden, wenn die Lehrer alle methodischen Register einer gut durchdachten Unterrichtsstunde ziehen würden. Aber davor ist in den Schülerurteilen eher nichts zu hören. Es ist eine ziemliche Ernüchterung bezüglich der Qualität der „didaktischen“ Kompetenz, wenn nicht einmal die didaktische Grundweisheit „Anschauung“ realisiert wird.

Ebenso finden die Wünsche der Schülerinnen hinsichtlich unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht kaum Gehör. Die Schüler wünschen sich ein kooperatives Lernen, sowohl mit den Lehrern als auch mit den Mitschülern. Das Vorurteil, dass immer noch viele Lehrer vertreten, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schülern nur zum Abschreiben führt, verhindert die Sozialformen des Lernens wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Dass der Wunsch nach Kooperation seitens der Schüler auch Ausdruck dafür ist, dass sie als aktive Lerner im Unterricht agieren wollen und nicht immer in eine passive Rolle gedrängt werden wollen, ist für viele Lehrer schwer vorstellbar. Sie gehen ihrerseits von der negativen Grundannahme aus, dass die Mehrheit der Schüler nicht lernen will. Dass die Lernbedürfnisse der Schüler nicht ernst genommen werden, wird auch durch die geringe Chance der Schülermitbestimmung im Unterricht widergespiegelt. Weder Auswahl der Themen, noch das Vorgehen im Unterricht werden mit den Schülern diskutiert. Diese Möglichkeit demokratischer Schülermitbe-

stimmung gehört allerdings zu den positiven Schulerfahrungen der Jenaplan-schüler.

So gewinnt man immer mehr den Eindruck, dass die Fronten zwischen den beiden Hauptakteuren in der Schule sehr verhärtet sind und die Kluft zwischen beiden Seiten mit steigenden Schuljahren größer wird.

Wie bereits oben gezeigt wurde, trägt auch nicht die „humane“ Kompetenz der Lehrerinnen dazu bei, diese Kluft zu verringern. Vermutlich wird durch den eher unpersönlichen Umgang mit den Schülern die Distanz zwischen Lehrern und Schülern noch vergrößert.

Wie sich die Lübbenauer Schüler ihre Lehrer wünschen, soll durch einige typische Aussagen veranschaulicht werden:

*“Die Lehrer sollen nett und höflich sein“* (Junge, 7. Klasse, Realschule).

*“Die Lehrer sollen nicht so viel rumbrüllen. Die Lehrer sollen nett sein, und die Schüler nicht mit Ausdrücken belegen“* (Junge, 7. Klasse, Gesamtschule).

*“Wenn ich hier Schulleiter wär, dann würde ich erst mal die Lehrer informieren, dass sie nett sein sollen, und wenn eine Klage kommt, dass sie so was gesagt haben wie: verpiss dich oder halt die Schnauze, dann werden sie erst mal ermahnt, und wenn das noch mal passiert, dann müssen sie gekündigt werden“* (Junge, 7. Klasse, Gesamtschule).

*“Eigentlich habe ich immer gedacht, dass die Lehrer als Voraussetzung für ihren Beruf so etwas wie eine positive Grundhaltung zu den Schülern haben“* (Mädchen, 8. Klasse, Realschule).

Vergleicht man die Wunschvorstellungen hinsichtlich des Verhaltens der Lehrerinnen in den drei Schularten, so fällt auf, dass die größten Defizite im Sozialverhalten bei den Lehrern an der Gesamtschule und in der Realschule gesehen werden. Diese Defizite werden von Jungen genauso stark empfunden wie von Mädchen. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich emotionaler Zuwendung sind bis jetzt nicht nachzuweisen.

Ein Wunsch wird einhellig von allen Schülern artikuliert. Sie möchten Lehrer, die Humor haben und Lebensfreude ausstrahlen.

### **Eine zusammenfassende Betrachtung der bisherigen Untersuchungsergebnisse von Schülerurteilen über ihre Lehrerinnen führt zu folgenden Aussagen:**

Insgesamt werden mehr negative Urteile über die Sekundarstufenlehrer und ihren Unterricht gefällt als positive. Die Schülerinnen bescheinigen ihren Lehrerinnen mehrheitlich eine relativ gering ausgebildete „humane“ Kompetenz und wenig „didaktische“ Kompetenz. Dabei sind die Unterschiede zwischen den drei

Schulformen eher gering. Am positivsten wird das Gymnasium von den Lernenden im 7. Schuljahr bewertet. Aber bereits im 8. Schuljahr verändert sich das Urteil in negativer Richtung.

Der sogenannte „Lorbeereffekt“ des gelungenen Übertritts ist verflogen. Dieser ist bei den Schülern des Gymnasiums am meisten zu spüren, da diesem Schultyp nachgesagt wird, die höchsten Anforderungen an die Schüler zu stellen.

Es ist nicht eindeutig festzustellen, unter welchem Defizit der Lehrerinnen die Schülerinnen mehr leiden. Eine erste Vermutung sagt, dass die mangelnde „humane“ Kompetenz eine noch größere Rolle spielt als die „didaktische“ Kompetenz. Zur Bestätigung dieser Annahme müssen die Interviews weiter analysiert werden.

Nachgewiesen werden kann bis jetzt, und das mit ziemlicher Sicherheit, dass die Lernfreude und damit einhergehend die Lernbereitschaft der Schülerinnen mit steigendem Schuljahr abnimmt. Als Ursache dafür sind nicht die entwicklungs-typischen Besonderheiten in erster Linie zu sehen, sondern das Unvermögen, sich auf die Lernenden einzustellen. Zu diesem gesellt sich das geringe methodische Geschick der Lehrerinnen. Beides zusammen führt dann letztendlich dazu, dass die Schüler mit immer weniger Erfolg lernen und u.U. zum Lernaussteiger werden.

Es kann aus Sicht dieser Untersuchung der These „schlechte Schüler werden nicht geboren, sondern produziert“ nur zugestimmt werden.

Die Vermutung bezüglich der „humanen“ Kompetenz, dass die Schülerurteile im 7. Schuljahr negativer ausfallen als im 8. Schuljahr, konnte in der Untersuchung nicht bestätigt werden. Man muss eher sagen, dass die Schüler im 8. Schuljahr das pädagogische Verhalten noch negativer erleben und folglich kritischer urteilen.

Eine positivere Entwicklung der Lehrer-Schüler-Beziehung bleibt ein unerfüllter Wunsch der Schüler. Immerhin können die meisten Schüler einen Lehrer nennen, den sie als positive Ausnahme erleben.

Die Annahme, dass die Mehrheit der Jenaplanschüler die „didaktische“ Kompetenz der Sekundarstufenlehrer kritisch beurteilen wird, wurde voll und ganz bestätigt. 22 von 26 Schülern bringen ihre Enttäuschung und ihren Unmut bezüglich der Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck. Sie haben die berechtigte Befürchtung, dass sie bei dieser Art des Unterrichts zu wenig lernen. Die in der Jenaplanschule erworbenen Fähigkeiten des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens werden in den Sekundarschulen nicht aufgegriffen. Sie liegen brach und werden bei einigen Schülern auch verkümmern. Ebenso werden die Erfahrungen der Jenaplanschüler bezogen auf eine demokratischen Mitbestim-

mung im Unterricht kaum genutzt. Insgesamt sind die Erfahrungen der Schülerinnen mit den Sekundarschulen mehr negativ als positiv.

Der Übergang von der Jenaplanschule in die Sekundarschulen wird von der Mehrheit der Schüler als tiefer Einschnitt erlebt. Enttäuschung und Kritik verarbeitet mehr als die Hälfte der Schülerinnen produktiv und lässt sie Vorstellungen von „gutem“ Unterricht und „guten“ Lehrern entwickeln. Das spricht für die Schüler und ihr Lernengagement. Dabei wird erkennbar, dass sie ihren Wunschzettel in erster Linie aus den positiven Unterrichtserfahrungen an der Jenaplanschule speisen. Hier hatten die Schülerinnen einen entwicklungsfördernden Unterricht und emotionale Geborgenheit erlebt.

#### **Literatur:**

Altstetter, K.: Falsche Ausprägungen der Lehrerpersönlichkeit und ihre Konsequenzen. In: Barsig, W. u.a.: Die Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht. Lehrer in Ausbildung und Fortbildung. Bd. 13. Verlag Auer, Donauwörth 1980.

Aurin, K.(Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? - 2. Aufl.- Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb. 1991.

Czerwenka, K. u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Peter Lang, Frankfurt M., Bern, New York, Paris 1990.

Fend, H.: Theorie der Schule. Verlag Urban & Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore 1980.

Fichten, W.: Unterricht aus Schülersicht. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1993.

Gröschel, H.: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In: Gröschel, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. Ehrenwirth, München 1980.

Kanders, M.; Rösner, E.; Rolff, H.-G.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff; Bauer; Klemm; Pfeifer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Juventa Verlag, Weinheim, München 1996.

Meyer, H.: Schulpädagogik. Bd. I. Für Anfänger. Cornelsen Scriptor, Berlin 1997.

Nölle, V.: Schüler sehen Schule anders. Peter Lang, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1995.

Petersen, P.: Der kleine Jena-Plan. 56.-60. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1980.

Tausch, R.; Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person.- 10. ergänzte u. überarbeitete Auflage. Hogrefe, Göttingen 1991.

## **Der Lehrer der Zukunft in den Augen seiner Schüler**

### **Der Lehrer an der Schwelle des dritten Jahrtausend**

Im vergangenen Jahrzehnt des auslaufenden 20. Jahrhunderts gingen in der Sphäre der Bildung globale Veränderungen vorstatten. Sie beeinflussten die Schule, eröffneten ihr breite Möglichkeiten der Umgestaltung und Entwicklung. Die russische Schule wurde offener, demokratischer, aber trotz allem noch nicht autonom. Damit die Schule autonomer wird, ist eine Persönlichkeit mit besonderem Charakter und ausgeprägter Individualität erforderlich. So muss der Lehrer der künftigen Schule sein. Mit ihm beginnt unsere gemeinsame Zukunft an der Schwelle des neuen Jahrhunderts.

An die Persönlichkeit des Lehrers werden heute höchste Forderungen gestellt. Der heutige Lehrer ist ein wirklicher Intellektueller, Träger allgemeinmenschlicher Werte, der die nationalen, kulturellen, historischen, sprachwissenschaftlichen und folkloristischen Traditionen der Menschen vor Ort genauestens kennt.

Der Lehrer unserer Zeit muss über ein sehr hohes Maß an Professionalismus verfügen, verbunden mit dem Bedürfnis nach beständiger Selbstbildung und weiterer Selbstvervollkommnung; mit der Fähigkeit, hocheffektive pädagogische Technologien zu meistern.

Ein solches Bild des Lehrers haben Wissenschaftler und Forscher entworfen. Aber wie denken darüber dessen Schüler? Wir richteten diese Frage an Schüler von Schulen und Studenten des ersten Semesters der Universität, die vor kurzem noch Schüler waren. Die vorliegende Fragestellung und das entstehende Profil des Lehrers der Zukunft in den Augen der Schüler sind äußerst aktuell und für die Weiterentwicklung der höheren pädagogischen Bildung sehr bedeutsam.

### **Aktuelle Probleme der Forschung**

Die Untersuchung wurde im Jahre 1997 im Rahmen des 200-jährigen Jubiläums der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen durchgeführt. Das Problem der Ausbildung des Lehrers war für die Herzen-Universität immer eines der zentralen. Heute hat es sich angesichts der gewachsenen gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrerberuf noch zugespitzt. Diese Zuspitzung ist insbesondere durch einen der bedeutsamsten Widersprüche zwischen den Anforderungen der Gesellschaft an Qualität der pädagogischen Bildung einerseits und der gesellschaftlichen Position des Lehrers andererseits bedingt.

Untersuchungen zu Problemen der Lehrerschaft sind deswegen außerordentlich

interessant, weil sie mit der Suche nach Antworten auf eine ganze Reihe von Fragen der pädagogischen Bildung verbunden sind: Was soll den Absolventen einer Pädagogischen Universität kennzeichnen? Unter welchen Bedingungen wird er in der Lage sein, sich aktiv in die professionelle pädagogische Tätigkeit einzubringen? Auf welche Weise fördert die Oberschule die professionelle Selbstbestimmung der Schüler? Welchen Einfluss übt die Persönlichkeit des Lehrers auf das Interesse der Schüler am Lehrerberuf aus? Diese und viele andere Fragen, auf die es keine fertigen und eindeutigen Antworten gibt, stellen sich in der gegenwärtigen Situation der Ausbildung an einer Pädagogischen Universität besonders scharf.

Unter den Bedingungen der Reformierung von Bildung ist die Festigung der gegenseitigen Beziehungen zwischen allen ihren Phasen - der Schulbildung, der universitären und der postuniversitären Bildung - besonders wichtig. Die Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen hat für die Herzen-Universität als Zentrum der pädagogischen Wissenschaft eine besonders große Bedeutung, weil in ihnen die Keime der Zukunft gelegt werden. Die Schüler nehmen sowohl Wesen als auch Formen der pädagogischen Einflussnahme in sich auf und werden zum Mittler der Idee der Beeinflussung von Gedanken und Verhalten von anderen Menschen. Eben in dieser Beziehung wird deutlich, dass pädagogische Tätigkeit gesellschaftlich-politische Tätigkeit ist, die nicht nur die Strategie der gesamten Gesellschaft, sondern auch deren taktische Verfahren und Methoden bestimmt.

### **Erinnerung und Nachdenken von Schülern und Studenten des ersten Semesters über die Schule und die Lehrer**

Wir alle haben die Schule durchlaufen. Haben wohl viele von uns angenehme, freudige Erinnerungen an diesen Lebensabschnitt bewahrt? Schaut man von innen auf die Schule, nicht mit den Augen des Lehrers, des Erziehers oder Schulleiters, sondern aus der Perspektive des Schülers bzw. des Schulabsolventen - welche Erinnerungen an die Schule sind dann vor allem geblieben? Was hat sich persönlich eingeprägt, wie ist die allgemeine emotionale Färbung der Erinnerung an die Schule, an die Lehrer? Uns interessierten diese Fragen außerordentlich.

Im Rahmen unserer Untersuchungen zu Problemen der Lehrerbildung wurden an der Universität A. I. Herzen eine Reihe von Aktionen im Rahmen des 200-jährigen Jubiläums durchgeführt: die pädagogische "Herzen-Olympiade" für Schüler, ein Aufsatz-Wettbewerb von Schülern und Erstsemestlern der Universität zum Thema "Mein Lehrer", "Erinnerungen an die Schule" u.a.

**Worüber schreiben Schüler und Studenten in ihren Aufsätzen?**

**Die einen bewerten streng die Persönlichkeit des Lehrers und wollen in ihm den Menschen sehen, der hochgebildet ist, die Kinder liebt und in seiner Arbeit Befriedigung findet:**

*“Ein richtiger Lehrer ist ein Mensch, dessen Seele den Sorgen und Nöten eines Kindes, seinen Träumen und Streichen, seinen Anwandlungen und Vergehen weit geöffnet ist”* (Mädchen einer 10. Klasse).

*“Jeder Schüler, der die Schule verlässt, trägt mit sich ein Stückchen des Herzens des Lehrers. Und wahrscheinlich hat der Lehrer keinen sehnlicheren Wunsch als den, seinen Zögling glücklich und erfolgreich zu sehen - in der Arbeit, in der Liebe, in der Familie...”* (Mädchen einer 10. Klasse).

*“Unsere Lehrerin ist für uns unsere ‘zweite Mama’. Wie eine besorgte Mutter verhält sie sich zu uns allen. Sie hat einen bemerkenswert weichen, gutmütigen Charakter”* (Mädchen einer 10. Klasse).

*“Von G. I.s Charakter zeugen ihre großen, ausdrucksstarken, ungewöhnlich lieben Augen. Sie sind mal müde und mal traurig, aber niemals böse. In jeder beliebigen Lebenssituation strahlen sie Güte und Zärtlichkeit aus”* (Mädchen einer 10. Klasse).

*“Mir wurde es nie überdrüssig, R. V. zuzuhören. Ihre Bildung begeisterte jeden, der wenigstens einmal eine Unterrichtsstunde erlebt hat. Bei Gesprächen mit Kollegen und Schülern floss ihre Rede leicht, elegant, begeistert”* (Mädchen einer 10. Klasse).

*“Ein Lehrer soll über Wissen verfügen, die Fähigkeit besitzen, es an die Schüler weiterzugeben. Es ist sehr wichtig, geduldig zu sein, streng, aber gerecht. Niemals vergisst man die erste Lehrerin, die einem Lesen, Schreiben und Rechnen beigebracht hat. Sie hat uns als erste geholfen, die Augen für die Umwelt zu öffnen”* (Mädchen einer 7. Klasse)

*“Unter Lehrern sollten keine zufällig dahin geratenen Leute sein. Der Lehrer ist ein Mensch, in dessen Händen das Schicksal der Persönlichkeit liegt”* (Mädchen einer 11. Klasse).

*“Die Lehrer der unteren Klassen müssen besonders hohe Forderungen an sich selbst stellen. Es reicht nicht aus, den Unterrichtsgegenstand zu beherrschen. Alles erzieht, sogar die Art und Weise, sich zu kleiden, das eigene Verhalten und die Fähigkeit, seine Emotionen zu zügeln”* (Junge einer 11. Klasse).

*“Es ist nötig, dass es in der Schule mehr Männer als Lehrer gibt. Sie können in uns wie Väter Gefühle wecken, die für zukünftige Männer unumgänglich sind - Tapferkeit, Geduld, Ritterlichkeit und Mut”* (Junge einer 9. Klasse).

*“In meiner Vorstellung über den besten Lehrer hat weder Geschlecht noch Alter eine Bedeutung. Am Lehrer achte ich vor allem den Charakter, die Seele und die*

*innere Welt*” (Junge einer 9. Klasse).

*“Ein Gefühl für Humor - das ist eine kleine, aber wichtige Ergänzung zum Porträt eines Lehrers, die niemals überflüssig ist. Eine solcher Lehrer kann jede gespannte Atmosphäre lösen, die Schüler ermuntern”* (Junge einer 10. Klasse).

**Andere Verfasser der Aufsätze verbinden das Bild des Lehrers mit der Schule, in der sie lernten. Sie schreiben über die hohe Bedeutung der Schule für die Gesellschaft und das Leben jedes Menschen:**

*“Das Wort ‘Lehrer’ ruft bei uns am häufigsten Assoziationen wach, die mit der Schule verbunden sind, aber wir benennen mit diesem Wort auch Väter, Mentoren, Freunde - Menschen, die wir achten und ehren. Der Lehrer erzieht in uns das Bewusstsein, den Geist, die Gefühle und den Verstand, deshalb ist es kaum möglich, seine Bedeutung im Leben eines jeden Menschen zu überschätzen”* (Student).

*“Die Schulzeit - das ist eine ganze Epoche im Leben eines Menschen. Gerade hier, in stärkerem Maße noch als zu Hause, wird die Persönlichkeit geschaffen; insbesondere von denen, mit denen ein heranwachsender Mensch kommunizieren kann, hängt ab, was aus ihm wird”* (Mädchen einer 11. Klasse).

*“Das Wort ‘Lehrer’ ist wohl fast jedem Vorschulkind geläufig, aber um es zu verstehen, reicht zuweilen das ganze Leben nicht aus”* (Mädchen einer 11. Klasse).

**Viele bewegte das Problem der Ausstattung der Schule, der materiellen und geistigen Bedingungen in der Schule:**

So beispielsweise die Worte einer Schülerin der 9. Klasse über ihre Schule:

*“Im vergangenen Jahr zog unsere Schule in ein neues Gebäude. Es ist so schön. Einem Palast ähnlich. In diesem Gebäude ist es hell und geräumig. Es gibt dort einen großen Sportsaal, eine Aula, eine Bibliothek, ein Schwimmbecken, gut ausgestattete Klassenräume. Und außerdem haben wir die allerbesten Lehrer. Sie halten interessante Unterrichtsstunden, lieben und verstehen uns. Wir sind Gymnasiasten, und unsere Schule ist der Sieger im Wettbewerb ‘Schule des Jahres’. Wir sind stolz auf unsere Schule und unsere Lehrer”* (Mädchen einer 9. Klasse).

Es gibt auch andere Meinungen:

*“Die Schule ist ein Ort der Kommunikation, und das gefällt mir. Aber vieles in der Schule muss man verändern. Erstens muss man viele Lehrer auswechseln. Besonders diejenigen, die im Rentenalter sind. Sie sind schon nicht mehr in der Lage, Kinder zu unterrichten, sie irren sich häufiger, versprechen sich, man kann*

sie schwer verstehen. Es gibt auch welche, die nach alten Normen und Regeln leben. Sie fürchten sich vorm Direktor und vor Inspektoren. Vor Angst zwingen sie die Schüler, vor einem Besuch des Inspektors die Unterrichtsstunde zu 'repetieren'. Die Lehrer müssen statt auf Einsen und Zweien mehr Aufmerksamkeit dem Wissen widmen, das im Leben anzuwenden ist. Die gegenwärtigen Zensuren als 'moralisches Laster' gilt es zu beseitigen, mögen doch abgegebene Belege über alles Klarheit bringen" (Mädchen einer 11. Klasse).

"Man muss überhaupt das ganze Bildungssystem überprüfen. Jahr für Jahr machen wir beispielsweise im Sportunterricht das Gleiche: Laufen, Springen, Purzelbäume. Keine Spiele, kein Schwimmen, keine touristischen Wanderungen. Sehr viel vom Lehrstoff wird von den Schülern nicht angeeignet. Mit den Normen für den Sportunterricht kommen auch viele nicht klar. Interessante Unterrichtsstunden sind selten. Man kann den Lehrern nur wünschen, ihrem Beruf mehr Aufmerksamkeit zu widmen, und der Regierung - mehr Mittel für Bildung aufzuwenden" (Mädchen einer 11. Klasse).

"Im gegenwärtigen Moment ruft das Lernen bei der heutigen Jugend ein belastendes Gefühl hervor. Ich glaube, das ist deshalb, weil im Lernprozess bei den Schülern Angst vor Überprüfungen und Examen entsteht. Fehlende Lust zum Lernen verwandelt das Lernen in irgendeine Zwangsarbeit, eine Schinderei. Erst gegen Ende der Schulzeit verstehe ich, dass das Lernen für mich notwendig ist, und nicht für die Lehrer oder die Eltern. Wahrscheinlich sind das die Fehler unserer Pseudopädagogen, die nicht die Fähigkeit besitzen, die Schüler zu interessieren und mitzureißen" (Mädchen einer 10. Klasse)

"Zu meiner Schule habe ich ein ziemlich loses Verhältnis. Interessanter Unterricht ist selten. Mir scheint, dass ich beim Abschiednehmen von der Schule nicht weinen und nicht einmal traurig sein werde. Das wird nicht vorkommen und in der Erinnerung wird nichts zurückbleiben. Zwischen Lehrern und Schülern herrscht ein gegenseitiges Einverständnis: die einen wollen nichts lernen, die anderen - nichts lehren. Also muss man darauf warten, dass in die Schule solche Lehrer zurückkommen, denen das Schicksal ihrer Schüler nicht gleichgültig ist, die nicht nur die Leistung, sondern auch die innere Welt der Schüler bewegt" (Mädchen einer 10. Klasse).

"In der Schule muss es so sein, dass es nicht schlimm ist, wenn der Lehrer vom Thema abkommt, damit der Lehrer mehr erzählt. Soll er ruhig irgendetwas Anderes, nicht unbedingt zum Stundenthema Gehörendes erzählen. Solche Lehrer waren auch an unserer Schule. Aber dann sind sie weggegangen" (Mädchen einer 10. Klasse).

## Die Schüler der höheren Klassen bewegt unverkennbar auch die Frage nach der Wahl des künftigen Berufs:

*“Ich lerne in einer pädagogischen Klasse einer Oberschule. Das ist eine ungewöhnliche Klasse, denn wir wollen mehr über den Lehrerberuf erfahren, mehr über uns und unsere Freunde erfahren; lernen, mit den Mitmenschen zu kommunizieren. Jetzt verstehe ich, dass die Arbeit des Lehrers edel und sehr schwer ist. Mir gefällt es besonders, mit kleineren Kindern umzugehen, aber welches Fach ich auswähle, habe ich noch nicht beschlossen. Ich hoffe, dass ich zum Ende der Schulzeit die richtige Wahl treffen werde”* (Mädchen einer 10. Klasse).

Gegenwärtig sind Studenten der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen hauptsächlich Absolventen der Schulen von St. Petersburg und des Leningrader Gebiets. Jedoch in den letzten Jahren ist ein Zustrom von Jugendlichen auch aus anderen Regionen Russlands zu beobachten. Eine Studentin des ersten Semesters meint:

*“Nun bin ich also Studentin. Kaum zu glauben, dass ich 5 ganze Jahre in so einer bemerkenswerten Stadt wie St. Petersburg leben werde. Ich habe jetzt die Möglichkeit, mit dem kulturellen Erbe einer einzigartigen Stadt umzugehen und in einer großen, altehrwürdigen Universität zu lernen. Ich bin glücklich! Aber manchmal habe ich Sehnsucht nach meinen Freunden, nach meinem Zuhause, nach meiner Heimatschule, die sich weit entfernt von hier in einer kleinen Ortschaft südlich von Sotschi befindet. Ich denke oft an den Tag, an dem ich in meine Schule zurückkehre und Lehrer werde. Ich möchte sehr gerne neue Freunde unter den Lehrern finden, die mich unterrichteten und erzogen. Ich bin ihnen für so vieles dankbar. Bis zum baldigen Treffen in fünf Jahren, meine lieben Lehrer!”*

## Analyse der Vorstellungen der Schüler und Studierenden des ersten Semesters über den Lehrer der Zukunft

Am Aufsatzwettbewerb haben mehr als 200 Schüler (Klassen 10 - 11 der allgemeinbildenden Oberschulen, Gymnasien und Lyzeen) und mehr als 50 Studenten des ersten Semesters der Ökonomischen Fakultät teilgenommen.

Die Zahl der beteiligten Schüler unterschiedlicher Typen von Bildungseinrichtungen eröffnet den Forschern ein vielfältiges und breites Tätigkeitsfeld.

Bei der inhaltlichen Analyse der Vorstellungen der Schüler über das Bild des Lehrers war praktisch bei 100 % der Teilnehmer festzustellen, dass unabdingbare und herausragende Komponenten des idealen Lehrers seine **hohen moralisch-menschlichen Qualitäten**, seine **Charaktereigenschaften** und die eingegangenen **Beziehungen zu den Schülern** sind. Dazu zählen:

- Fürsorge, die sich auf individueller Hilfe gründet, Güte;

- Herzlichkeit, Wohlgesonnenheit, Freundlichkeit;
- Vertrauen, Anteilnahme, Selbstbeherrschung;
- Aufmerksamkeit, angemessene Forderungen, Gerechtigkeit;
- Nachsicht, Geduld;
- Empathie, Sympathie, Mitgefühl.

Mehr als die Hälfte der Probanden spiegeln in ihren Urteilen wider, dass dem Lehrer darüber hinaus auch andere moralische Charaktereigenschaften eigen sein müssen, nämlich solche, die die **Beziehung zum Schüler- oder Lehrerkollektiv** ausdrücken: Bereitschaft zu gegenseitigem Verständnis und wechselseitiger Hilfeleistung, Akzeptanz der Interessen und der Meinungen jedes einzelnen Schülers oder Kollegen, Selbstbeherrschung.

Es werden auch solche moralischen Charaktereigenschaften genannt, die die **Beziehung zu sich selbst** reflektieren: Bewusstsein und Gefühl des eigenen Wertes, Selbstvertrauen, Bescheidenheit, Offenheit. Hervorgehoben werden auch Eigenschaften, die die hohe Kultur pädagogischer Kommunikation kennzeichnen: Anständigkeit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Taktgefühl, Zärtlichkeit, Übereinstimmung von Wort und Tat, Standhaftigkeit in der Durchführung von Vorgenommenen bis zu seiner logischen Vollendung, Zurückhaltung.

Die Persönlichkeit des Lehrers muss sich, nach einhelliger Meinung aller Wettbewerbsteilnehmer, durch hohe **moralische, emotionale und volitive Qualitäten** auszeichnen.

Die Vorstellungen der Schüler und Studenten vom Lehrer der Zukunft zeigen ein ziemlich hohes Maß der Bewusstheit über moralische Qualitäten des Lehrer. Jedoch die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers, die ausschließlich mit seiner erzieherischen Funktion zusammenhängen, werden als etwas Künstliches aufgefasst, was sich mit ungenügender Kenntnis über den Lehrerberuf erklären lässt. Aber auch das ist verständlich. Denn Kenntnisse über Berufe ziehen die jungen Leute aus literarischen Werken, dem Kino etc. Diese umfassen eher den Bereich "Menschenkenntnis" als "Berufskennntnis". Ein Schüler oder Student sieht die Arbeit des Lehrers nur unter dem Blickwinkel von Leinwand und Fernsehen. Er beobachtet die Arbeit des Lehrers im Unterricht nur von der äußeren, der anziehenden Seite aus, genau wie die Arbeit von Unterhaltungssängern oder Musikanten, die leicht und glänzend ihre Werke vortragen.

Der Vergleich der Idealvorstellungen von Schülern und Studenten der Pädagogischen Universität verdeutlicht ein unterschiedliches Niveau der Bewusstheit professioneller Gerichtetheit der Persönlichkeit. Aber auch unter den Studenten ist dieses Niveau ziemlich unterschiedlich.

Die Analyse der studentischen Aufsätze zeigt, dass ihre Bildungsorientierungen und die Wahl ihres professionellen Studienweges an der Pädagogischen Uni-

versität bei der Mehrzahl von ihnen noch nicht gefestigt sind. Unserer Meinung nach liegt die Erklärung dafür im Inhalt des Begriffs "pädagogische Fähigkeiten".

Zunächst von B. M. TEPLOV, später von N. S. LEJTES wurden Fähigkeiten als individuelle Eigenschaften der Persönlichkeiten bestimmt, die die Bedingung für die erfolgreiche Ausführung einer oder mehrerer Tätigkeitsformen darstellen.. Darüber hinaus unterstrich B. M. TEPLOV: "Es geht nicht darum, dass Fähigkeiten sich in der Tätigkeit zeigen, sondern darum, dass sie in dieser Tätigkeit entstehen" (1961, S. 10).

Übereinstimmend mit dieser allgemeinen Bestimmung von Fähigkeiten bemerkt N.V. KUZ'MINA, dass pädagogische Fähigkeiten individuelle verfestigte Eigenschaften der Persönlichkeit sind, die sich in einer spezifischen Sensibilität für die Bedingungen der pädagogischen Arbeit und für die Schaffung von produktiven Modellen der Herausbildung von angestrebten Persönlichkeitseigenschaften beim Zögling ausdrücken (1985). Eine solche Bestimmung des Begriffs "pädagogische Fähigkeiten" kann auf alle Pädagogen bezogen werden, unabhängig vom pädagogischen System, in dessen Rahmen Erziehung vonstatten geht, unabhängig vom Fach, das der Lehrer unterrichtet.

Bei der Lösung von Problemen der persönlichkeitsbezogenen Orientierung der Schüler, bei der Wahl ihres Bildungs- und Berufsweges kommt denjenigen Fähigkeiten des Lehrers eine wesentliche Rolle zu, die Moment der Entwicklung und Ausbildung von Fähigkeiten der Schüler sind. Deshalb hört man oft bei der Einschätzung der Lerntätigkeit eines Schülers oder bei Berufsausübung eines Spezialisten: "Er hatte gute Lehrer." Möglicherweise erklären sich damit die Worte der Schüler über ihre Lieblingslehrer, wenn sie sagen, dass sie ihnen gleichen wollen.

Auf diese Art und Weise hat die Untersuchung gezeigt, dass in den Vorstellungen der Schüler und Erstsemestler der Lehrer der Zukunft ein **Mensch** mit folgenden Eigenschaften ist:

- menschlich, hoch moralisch, hoch gebildet;
- intelligent;
- intellektuell;
- professionell;
- schöpferisch;
- initiativreich und sich selbst vervollkommnend.

Es erhebt sich die Frage, woher solch eine Persönlichkeit zu nehmen ist? Wie soll man Lehrer mit solchen Qualitäten für die Arbeit in der Schule der Zukunft ausbilden? Was ist sie zu lehren? Wo und wie soll man die Ausbildung der

Lehrer durchführen? Im Moment stellt sich die ganze Welt diese Frage - und vor allem die Schule selbst. Die Untersuchung hat gezeigt, dass in unseren St. Petersburger Schulen schon heute solche Lehrer tätig sind, die bereit sind, gemeinsam mit ihren Schülern zuversichtlich in das 21. Jahrhundert überzugehen. Schon heute lernen an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen Studenten, die sich Gedanken über ihre Berufsideale machen. Jedoch vieles muss in Inhalt und Ausbildung von Lehrern der Zukunft neu überdacht werden.

Der wichtigste Gedanke, der unseres Erachtens alle Teilnehmer des Aufsatzwettbewerbs verbindet, ist der, dass es unumgänglich ist, bestimmte materielle, soziale und professionelle Bedingungen für die kulturvolle und geistige Selbstentwicklung der Persönlichkeit des Lehrers zu schaffen. Das wird zweifelsohne die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit fördern.

### **Schlussfolgerungen**

Die durchgeführte Untersuchung gab uns die **Möglichkeit**,

1. die zunehmend kompliziertere Bildungssituation an den allgemeinbildenden Oberschulen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zu reflektieren und einzuschätzen;
2. die Notwendigkeit der Durchführung gemeinsamer Untersuchungen der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A.I. Herzen mit anderen Bildungseinrichtungen St. Petersburgs zu Problemen der Ausbildung von Lehrern und Spezialisten für die heutige Schule zu begründen;
3. Richtungen der Suche nach neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A.I. Herzen und anderen allgemeinbildenden Einrichtungen St. Petersburgs und anderer Regionen Russlands zur Verbesserung der Ausbildungsqualität des pädagogischen Personals zu bestimmen.

#### **Literatur:**

Kuz'mina, N. V.: Fähigkeiten, Begabung und Talent des Lehrers. Leningrad 1985.

Materialien der Diskussion europäischer Lehrer über das Problem der Entwicklung der Schulen. St. Petersburg 1995.

Sedova, N.V.: Präludium zur Pädagogik. St. Petersburg 1995.

Teplov, B. M.: Probleme der individuellen Unterschiede. Moskau 1961.

## **Kapitel 4:**

### **Das Bild des heutigen Lehrers**

*“Ein solcher Mann soll in dem Fache, worin er Meister ist, lehren,  
sich auf das täglich und stündlich zu lehrende vorbereiten,  
um sich, wenn er es auch in- und auswendig kennt,  
für den Moment fertig zu machen”*

J. W. v. GOETHE (1749 bis 1832) - Sprüche in Prosa.

Andreas Seidel

#### **Schule und berufliches Selbstverständnis von Lehrern in den neuen Bundesländern**

Der Beitrag macht den Versuch, aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern das Erleben und Verarbeiten der Veränderungen im Bildungssystem der neuen Bundesländer widerzuspiegeln. Dazu werden empirische Untersuchungsergebnisse aus den ostdeutschen Bundesländern ausgewertet und zu einer Art Zwischenbilanz des “inneren Wandels” im Bereich schulischer Bildung zusammengefasst. Die Analyse soll Spannungsfelder zwischen veränderten institutionell-organisatorischen Bedingungen des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern einerseits und dessen tatsächlichen Veränderungen andererseits kennzeichnen und erklären helfen. Hintergrund ist dabei die Frage, inwieweit der Umbau des Bildungswesens in Ostdeutschland zu einer Veränderung oder zu einer Verfestigung der alten Berufsrolle, des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrer führt. Dazu wird in Ausschnitten skizziert, mit welchen Problemen, mit welchen veränderten Anforderungen und spezifischen Belastungen sich Lehrerinnen und Lehrer derzeit an ihren Schulen und im Unterricht konfrontiert sehen und welcher grundlegender Strategien sie sich bedienen, um diese zu bewältigen.

#### **Die Forschungslage zur inneren Schulentwicklung und zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern**

Die Mehrzahl der nach der Wende in Ostdeutschland durchgeführten Untersuchungen geben zunächst eher Momentaufnahmen der inneren Reform im Schulwesen wieder. Längsschnittartige Lehreruntersuchungen sind bisher noch selten; unter der Perspektive langzeitlicher Entwicklungen und Veränderungen werden

erst in späteren Jahren zuverlässigere Erkenntnisse zu erwarten sein. Derzeit vorliegende Forschungsergebnisse stehen nicht repräsentativ für die Gesamtheit der ostdeutschen Bundesländer. Viele Untersuchungen beschränken sich auf nur ein Bundesland oder kleinere regionale Einheiten. Eine Konzentration zeigt sich für die Bundesländer Brandenburg, Thüringen, teilweise Sachsen und Berlin (vgl. DÖBERT 1997, S. 347). Ost-West-Vergleiche sind dabei selten, beschränken sich vorwiegend auf Vergleiche zwischen Ost- und Westberlin oder auf Vergleiche auf der Ebene von Einzelschulen. Erste bundesweit repräsentative Daten zum Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern liefern KANDERS et al. (vgl. KANDERS; RÖSNER; ROLFF 1996).

Qualitative Analysen der subjektiven Verarbeitung des Wandels durch den Lehrer bilden noch die Ausnahme. Zwar werden untersuchte Rollenveränderungen vielfach in Beziehung gesetzt zur "neuen" Schule und zum Kontext der Einzelschule und ihrem spezifischen Profil; die biographischen Vorerfahrungen, die Art und Weise der Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte aber findet dabei bisher noch weniger Beachtung.

Aus methodologischer Sicht erweist sich die Perspektive der Forscher auf den Untersuchungsgegenstand bedeutsam. Nicht wenige Studien lassen die Herkunft der Interpreten deutlich erkennen. Allein die unterschiedliche wissenschaftliche Sozialisation von Forschern aus der DDR oder aus der alten BRD prägt maßgeblich die Anlage der Untersuchungen. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt jeweils vor dem Horizont sehr unterschiedlicher Vertrautheit der Wissenschaftler aus Ost und West mit den alltags- und schulkulturellen Kontexten und Entwicklungen. Ohne eine Verschränkung der Sichtweisen Ost und West an den gleichen Gegenständen (vgl. OSWALD 1996) entstehen dann leicht Verzerrungen derart, dass Konfliktfelder der schulischen Transformation lediglich als unvermeidliche und langfristig eher unproblematische Anpassungs- und Folgeprobleme eines Ordnungswechsels deklariert werden, dessen aktueller Stand ausschließlich am westdeutschen Standard gemessen wird.

Für die empirischen Arbeiten in der erziehungswissenschaftlichen Transformationsforschung insgesamt zeigt sich die Schwierigkeit, dass die Eingangsgrößen des untersuchten Veränderungsprozesses nicht mehr differenziert genug bestimmt werden können. So liegen kaum wissenschaftlich aussagekräftige empirische Befunde über das "Lehrersein" in der DDR vor. Darüber, wie sich der Schulalltag für die Lehrerschaft an allgemeinbildenden Schulen der DDR vollzogen hat, sind die Beschreibungen eher skizzenhaft und allgemein (vgl. auch DÖBERT 1997; DÖBERT /RUDOLF 1995; MELZER 1996). Dieser Umstand erschwert die Beantwortung der eingangs formulierten Fragestellung nach Veränderung oder Ver-

festigung der alten Berufsrolle nicht unwesentlich. Abhilfe lässt sich auch dadurch kaum schaffen, dass quasi im Nachhinein die Lehrerinnen und Lehrer zu ihren beruflichen Auffassungen und ihrem Handeln zu Zeiten vor der Wiedervereinigung Deutschlands befragt werden; zu groß ist die Gefahr, dass nachträglich angeführte Reflexionen im Sinne selbstwertstabilisierender Kognitionsbildungen (vgl. TERHART et al. 1994, S. 190) verfälscht werden. Hinzu kommt das Problem, dass Teile subjektiver Lehrertheorien weder reflexionsfähig noch verbalisierbar sind (vgl. BROMME 1992).

### **Zur Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern im Bildungssystem der DDR**

Trotz der schwierigen Datenlage wird in verschiedenen Publikationen eine Bestimmung von Qualitätsstandards der pädagogischen Profession von Lehrern in der DDR versucht (vgl. u.a. DÖBERT/ RUDOLF 1995; DÖBERT 1997; HOYER 1997; KEUFFER 1996; LENHARDT/ TIEDTKE 1996; MEYER 1996; RIEDEL et al. 1993). Zweifelsohne ist dies für eine Prozessbeschreibung schulischer Transformationen in den ostdeutschen Bundesländern unverzichtbar.

HOYER beschreibt drei wesentliche **Aspekte pädagogischer Professionalität** von Lehrern in der DDR.

*Erstens:* Das Unterrichtshandeln war weitgehend geprägt durch ein inhaltlich und didaktisch-methodisch vorgezeichnetes Konzept (vgl. 1997, S. 64 f.).

Unter der bildungspolitischen Maxime einer wissenschaftlich-weltanschaulichen und systematischen Allgemeinbildung für alle Kinder und Jugendlichen sind aus HOYERS Sicht Bildungsinhalte in der Schule der DDR stark "pädagogisiert" worden (ebenda, S. 62). Dies bedeutete, darauf verweist LENHARDT, das Orientieren an einer Art positiven Pflichtenkatalogs aus weltanschaulichem und technischem Fachwissen und notwendigen Tugenden (vgl. 1996; LENHARDT/ TIEDTKE 1996). Unter der Dominanz fachwissenschaftlicher Orientierungen beförderten Lehrplanwerk und Unterrichtsmaterialien ein eher engführendes, vorgeplantes und gleichschrittiges, aber auch geradliniges und zielstrebiges Voranschreiten im Unterricht. Viele Lehrerinnen und Lehrer wurden selbst immer mehr zu den eigentlichen Akteuren des Unterrichts, ihre Konzentration war oftmals stärker auf den Stoff als auf die Schüler gerichtet (vgl. auch APW 1983, In: HELSPER 1996). Für eine stärkere Schülerorientierung, für Eigeninitiative und Kreativität fanden die Lehrenden somit keinen besonderen Nährboden.

*Zweitens:* Wegen der Verpflichtung, soziale Verantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu übernehmen, bildete sich bei den

Lehrerinnen und Lehrern eine pädagogische Mentalität uneigennütigen und teils autoritären Fürsorglichkeitsdenkens heraus (ebenda, S. 65).

Zu den Prinzipien sozialistischer Allgemeinbildung zählten die Einheit von Bildung und Erziehung, von individueller Förderung und Kollektiverziehung. Unter dieser Verpflichtung, für viele Lehrerinnen und Lehrer auch zu einem hohen Selbstanspruch geworden, entwickelten sich vielfach intensive, von Emotionalität und Fürsorglichkeit geprägte Beziehungen zu den Schülern. DÖBERT spricht von einem verbreiteten sozialbetreuerischen, sozialfürsorglichen Berufsverständnis bei DDR-Lehrern (vgl. 1995, S. 3; vgl. auch HOYER 1997, S. 64). Dieses bildete m.E. ein wichtiges Gegenstück zu einem mehr formal-rationalen und sachlich bestimmten Unterricht. Individuelle Förderung erfolgte meist in der Verantwortung für und durch die Gemeinschaft. Die Freiräume für Selbstbestimmung und Individualität der Schülerinnen und Schüler waren eng. Vielfach wurden sie dem Diktat des Lehrplans, dem erzieherischen (politischen) Auftrag der Schule und dem Primat gesellschaftlicher und kollektiver Verantwortung "geopfert". Das hohe Engagement vieler Lehrer, oft auch weit über den Unterricht hinaus, mündete teils in Bevormundung und Reglementierung der Schüler und entfernte sich gerade Ende der 80er Jahre zum Teil sehr weit von der Lebenswirklichkeit und den Erfahrungen der Heranwachsenden. Im guten Glauben, für ihre Schüler das Beste zu tun, sie zielstrebig und behütet voran zu führen, haben eine Reihe von Lehrern überzogene Disziplin- und Konformitätserwartungen entwickelt. Ihre pädagogische Autorität, von Schülern kaum ernsthaft hinterfragt, war so in Schieflage geraten. Mit der Diskussion veränderter Anforderungen an die Profession des Lehrers werde ich später diese Aussage etwas näher erläutern.

*Drittens:* Die Zuweisung der Führungsfunktion an den Lehrer, von der Zielbestimmung, Planung bis hin zur Kontrolle von Lern- und Entwicklungsprozessen, verdrängte die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte (vgl. HOYER 1997). Ein didaktisches Leitprinzip bestand in der pädagogischen Ausgestaltung des Wechselverhältnisses zwischen führender Rolle des Lehrers und Selbsttätigkeit des Schülers. Die pädagogische Praxis an Schulen der DDR aber war deutlicher Beleg für ein Erziehungs- und Unterrichtsverständnis, das das Führen zuungunsten von Selbstbestimmung betonte. Dadurch wurden die Heranwachsenden in ihrer Eigenart weniger gefördert und gefordert. Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schüler gerieten eher zu Störgrößen im gemeinsamen Fortschreiten als dass sie für den Lehrer Anlass waren, den eigenen lenkenden Einfluss zugunsten einer gleichwertigen und verantwortlichen Partizipation der Schüler im Unterricht zurückzunehmen. KLINGBERG sieht die Grenze dieses Verhältnisses von Führung und Selbsttätigkeit in der Praxis der DDR-Schule in der damaligen Verkürzung des Begriffs ‚Selbsttätigkeit‘ und der ideologisch

begründeten Geringschätzung des Spontanen. Führen sollte abgegrenzt werden von ‚Gängelei‘ und Selbsttätigkeit von ‚Selbstlauf‘ (vgl. MEYER 1996, S. 113).

Soweit der eher vage Versuch, zunächst ein Bild jener Lehrerschaft zu beschreiben, die zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten in weiten Teilen mit hohen Erwartungen, großer Hoffnung und Zuversicht einer Erneuerung des Einheitsschulsystems der DDR entgegensah.

### **Schulischer Wandel und Lehrerverhalten**

Der äußere Umbau des Schulsystems in Ostdeutschland erfolgte erstaunlich reibungslos (vgl. HELSPER 1996; HÜBNER 1996). Zumindest scheint dies an der Oberfläche so. Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern ermitteln eine recht hohe und sich von der Lehrerschaft im westlichen Teil Deutschlands kaum unterscheidende allgemeine Berufszufriedenheit; ca. zwei Drittel der Befragten äußern sich zufrieden mit ihrer aktuellen beruflichen Situation (vgl. DÖBERT 1997, S. 347; GEHRMANN/HÜBNER 1997, S. 380; TERHART et al. 1994, S. 124). Ob und wie aber dieser Systemwechsel von den Hauptakteuren in ihrem Denken und Handeln bewältigt wird und in Engagement für die Umsetzung der schulpolitischen Reformen an den Schulen selbst mündet, soll genauer betrachtet werden.

### **Phasen eines Wandels**

Verschafft man sich einen Überblick über die seit der Wende bisher zusammengetragenen Forschungsdaten, dann lässt sich der bisherige Verlauf inneren Wandels im Schulsystem Ostdeutschlands aus meiner Sicht in **folgende drei Phasen** gliedern:

#### ***Phase des Aufbruchs***

Zu Beginn der Transformation 1989/90 zeigt sich in den ostdeutschen Bundesländern eine Lehrerschaft, deren pädagogisch-psychologischen Orientierungen und Verarbeitungsmuster sich heterogener als erwartet darstellen. Ihr Rückblick auf den Schulalltag in der DDR lässt keine einheitliche Einschätzung zu. Es ist dies eine Phase intensiver und kontroverser Diskussionen, Erfahrungs- und Informationsaustausche, auch gegenseitiger Besuche an Schulen in Ost und West. In vielen Kollegien herrscht „Aufbruchstimmung“.

Dieses beinahe euphorische Stimmungsbild wurde getragen von der Erwartung vieler Lehrerinnen und Lehrer, die auch bereits vor der Wende diskutierten

Reformansätze, nachdem diese vom IX. Pädagogischen Kongress der DDR nicht aufgegriffen worden waren, nun verwirklichen zu können. Dazu zählten Forderungen nach einer Entideologisierung der Schularbeit, nach größerer Meinungsfreiheit und mehr Freiräumen für Schule und Unterrichtsgestaltung, nach offeneren Lehrplänen, stärkerer pädagogischer Individualisierung und Öffnung höherer Bildungsgänge in Anschluss an eine differenziertere Ausbildung an den Polytechnischen Oberschulen [POS] - (vgl. auch DÖBERT 1997, S. 336; HANISCH 1995, S. 123; HÜBNER 1996, S. 88; HOFFMANN/ CHALUPSKI 1991).

Entgegen pauschaler Annahmen von Konformität, Gleichförmigkeit und Uniformität im beruflichen Handeln von DDR-Lehrern aufgrund bürokratischer und politisch-ideologischer Normierung dokumentieren zahlreiche Untersuchungen eine deutliche Differenziertheit und Vielfalt beruflicher Einstellungen und Handlungsabläufe. Klarer Beleg dafür sind nicht zuletzt auch berufsbiographische Analysen (vgl. WODERICH 1997) und Fallrekonstruktionen (vgl. COMBE/BUCHEN 1996). So resümiert WODERICH aus den untersuchten Lehrerbiographien, dass eine buchstabengetreue Realisierung pädagogisch-ideologischer Vorgaben an DDR-Schulen oftmals nicht praktikabel war und teils kontrastierte mit den beruflichen Erfahrungen und Intentionen der Lehrerinnen und Lehrer. Einer Bürokratisierung, z.B. im Sinne eines Kontroll- und Berichts(un)wesens, begegnete ein Teil der Lehrerschaft mit Strategien des Unterlaufens, mit eigenwilligen Auslegungen oder auch Formen offenen Intervenierens (1997, S. 133). COMBE nimmt an, dass die berufliche Sozialisation in der DDR-Schule zu einer ‚Doppeldentität‘ geführt habe, über die durch Scheinanpassung an unliebsame Außenforderungen und Zumutungen Ausweichmöglichkeiten und Freiräume geschaffen werden konnten (COMBE/BUCHEN 1996, S. 259). HÜBNERs Analyse der Reformbereitschaft (Ost)Berliner Lehrer gelangt schließlich sogar zu dem Schluss, dass sich Gewohnheiten des Unterlaufens und der Erzeugung zweier Realitäten bis in die Gegenwart hinein verfestigt zu haben scheinen (1996, S. 92). Dies jedenfalls würde HÜBNERs bereits an anderer Stelle geäußerte Überlegung stützen, dass schulrelevante Wertkategorien der verschiedenen politischen Systeme die berufliche Prägung von Lehrerinnen und Lehrern in gewissem Maße gegen ideologische Eingriffe immunisieren, dass also die alltägliche pädagogische Praxis unverfügbar ist „behind the classroomdoor“ und „sich nicht bloß gesellschaftlichen Zwängen (fügt)“ (vgl. HÜBNER/LENHARDT 1993, S. 2; vgl. auch TILLMANN 1994).

Halten wir zunächst fest: Hinsichtlich der Berufsrolle ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer werden sich in den grundlegenden Berufsvollzügen Gemeinsamkeiten finden lassen, die für das ‚Schulehalten‘ weitgehend unverzichtbar sind, ungeachtet gesellschaftlicher und schulpolitischer Kontexte. Im konkreten Unterrichtshandeln (behind the classroomdoor) aber zeichnen sich Ausdifferenzierungen

gen ab, muss eine heterogene Ausgangslage in Rechnung gestellt werden. Weiterhin ist zu vermuten, dass sich charakteristische Qualitätsmerkmale und Unterschiede in pädagogischen Wertmustern und Standards der Lehrerverberufung unter den verschiedenen schulischen Verhältnissen in Ost und West ausmachen lassen.

### ***Phase der Verunsicherung, der Ernüchterung und Enttäuschung***

Die anfängliche Reformoffenheit weicht einer zunehmenden Reformdistanzierung. Viele Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich bald enttäuscht über die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen. Der Prozess der Transformation Anfang der 90er Jahre wird vielfach (wieder) als von "oben" administriert erlebt. Nahezu von heute auf morgen wird mit nur geringen Modifikationen das westdeutsche Schulsystem auf die ostdeutschen Länder transferiert. Die Bedingungen und Wirkungen dieses Wechsels erzeugen Verunsicherungen, lassen Selbstzweifel und Zurücksetzungen erfahren. Ein solches Klima, aber auch die schwierige Belastungssituation an den neuen Schulen behindern eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den Neuerungen ebenso, wie sie weder genügend Raum noch Zeit für eine kritische Rückschau auf das ‚Alte‘ lassen.

Nach dem Beitritt der DDR erfolgte schon wenige Zeit später die Übernahme westdeutscher Schulstrukturen nach spezifischen bildungs- und parteipolitischen Gegebenheiten und Patenschaften von westdeutschen Bundesländern (vgl. MELZER 1996; THIEM – in diesem Band). Wie sich die Einführung dieser neuen Schulverhältnisse vollzog, kann hier im einzelnen nicht betrachtet werden. Von Interesse ist vielmehr der daraus resultierende Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis und das berufliche Handeln ostdeutscher Lehrer. Welche Probleme und veränderten Anforderungen resultierten aus der neuen Schulorganisation für die ostdeutsche Lehrerschaft?

GEHRMANN, HÜBNER und WERLE (1995) sprechen von einem Bruch mit drei der zentralen Säulen der DDR-Schule. Danach erfahren die Lehrer in dem jetzt gegliederten Schulsystem a) eine deutliche Selektion ihrer Schüler nach Leistung, erleben b) das Bloßlegen sozialer Differenzen und registrieren c), dass frühere Modi der Verständigung zwischen ihnen und den Schülern nur noch bedingt funktionieren. Die Autoren folgern, dass für eine Reihe von Lehrern nun beinahe unausweichlich eine Offenlegung ihrer bisher geprägten Kompetenzen und Defizite notwendig wird, da sie sich jetzt nicht mehr hinter autoritären Strukturen verbergen können (vgl. 1995; vgl. dazu auch COMBE/BUCHEN 1996, S. 67).

Für einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich diese Folgerung exemplarisch belegen mit Hilfe von Lehrerbefragungen aus dem Schuljahr 1991/1992 (vgl. RIEDEL et al. 1993). Mit der in vier Stadtteilen Berlins (Ost) durchgeführten Erhebung weisen die Autoren u.a. vier wichtige Problemfelder aus, die für die

Lehrer im Umgang mit ihren Schülern wesentlich sind. Dies sind in der Reihenfolge ihrer Gewichtung:

- (1) Veränderte Normen und Umgangsformen der Schüler (z.B. Infragestellen von Normen und Umgangsformen; fehlende Toleranz; Gewaltbereitschaft; geringe Hilfsbereitschaft)
- (2) Schulmüdigkeit und Lernunlust der Schüler
- (3) Orientierungs- und Perspektivlosigkeit der Schüler (z.B. Langeweile; soziale Isolation)
- (4) Veränderte Ansprüche der Schüler an Schule und Unterricht (z.B. offene Kritik am Lehrer; Forderungen an die Lehrerkompetenz).

Aufschlussreich dabei ist der Befund, dass die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer sich zwar eindeutig zu einem offeneren, schülerorientierten Unterricht bekennt, dass dennoch aber tradierte methodische Formen dominieren. Aus der Sicht der Schüler werden vermehrt überzogene Disziplinierungsversuche (Unterrichtsausschluss; verbale Sanktionen etc.) durch ihre Lehrer wahrgenommen. In dieser Umbruchphase zielen die Erwartungen der Schüler (bei über 1000 befragten Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 - 10) vielfach auf eine Veränderung des Umgangsstils zwischen ihnen und ihren Lehrern ab. Gemeint sind beispielsweise Erwartungen an

- ein "einfach-Mensch-sein" (freundlich, locker, lustig, cool);
- sozial-kommunikative Fähigkeiten und Verhaltensweisen (Verständnis, Hilfsbereitschaft, mit uns zusammenarbeiten, uns nicht wie Maschinen behandeln, nicht die schlechte Laune an uns auslassen etc.);
- das Konfliktverhalten ihrer Lehrer (Kritik vertragen, sich durchsetzen, auf Störungen reagieren etc.).

Erst deutlich danach, mit zwei Dritteln weniger Nennungen, werden Erwartungen an die fachliche und methodische Kompetenz der Lehrer geäußert (ebenda, S. 52f.).

Aus der Bilanz berufsbiographischer Einzelinterviews folgern COMBE/BUCHEN, dass alte Organisations- und Disziplinarmodelle des Lernens oftmals nicht mehr greifen. In einer Situation der Verunsicherung und des passiven Abwartens fühlen sich einige Lehrer von den Schülern bedroht und permanent Rechtfertigungszwängen ausgesetzt. Für die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt kommen die Autoren gar zu der Annahme, dass "die LehrerInnengeneration darin versagt habe, Heranwachsende in dem schwierigen gesellschaftlichen Umgestaltungsprozess produktiv begleitend zu unterstützen" (1996, S. 264).

Aus weiteren Untersuchungen während dieser ersten Schuljahre nach der Wende deutet sich an, dass die Lehrer zwangsläufig ihr hohes Engagement und den

Großteil ihrer Kraft vor allem auf die neuen curricularen Anforderungen konzentrieren mussten (vgl. u.a. GEHRMANN 1994; DÖBERT/ RUDOLF 1995). Zunächst galt es, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten, sich vertraut zu machen mit den neuen schulrechtlichen und schulorganisatorischen Gegebenheiten. Neue Lehrpläne und Lehrbücher, neue Unterrichtsfächer, veränderte inhaltliche Orientierungen und fachliche Gewichtungen wie auch eine sich verändernde Schülerschaft in den verschiedenen Schulzweigen forderten viele Lehrer bis an ihre Grenzen. Dies alles spielte sich – bei sehr unterschiedlicher Handhabung in den einzelnen Bundesländern – in einem Klima beruflicher und politischer Evaluationen, einem Klima von Umsetzungen und Entlassungen, von Selbstzweifeln und Enttäuschung ab. Die Chance für “ein wirklich gutes Schulsystem” schien vielen Lehrerinnen und Lehrern vertan. Viele bedauerten, auch wenn sehr wohl eine Reihe positiver Veränderungen wahrgenommen wurden, dass Errungenschaften einer auf Integration und Chancengleichheit setzenden Schule in der DDR der Restauration eines tradierten selektiven Schulsystems geopfert wurden. Vielfach herrschte Enttäuschung darüber, dass wichtige Reformtraditionen beider Seiten, West und Ost, nicht zusammengeführt wurden. (vgl. dazu auch ROLFF/ BAUER et al. 1994; 1996; RÖHRS/ PEHNKE 1994).

Mit ihren empirischen Befunden über Lehrer in der Transformation (Erhebungszeitraum ca. bis 1993) machen GEHRMANN et al. sehr deutlich, dass “der Wandlungsprozess von den Akteuren in unterschiedlicher Weise angenommen” wurde. Nach ihrer Erkenntnis “gibt (es) eine Varianz in bezug auf alte und junge Lehrer, Frauen und Männer, in das alte System Involvierte bzw. Nicht-Involvierte, alles bei deutlichen Schulformunterschieden” (GEHRMANN/HÜBNER/ WERLE 1995, S. 46). Diese Unterschiede sollen bei der Kennzeichnung des weiteren Verlaufs der Transformation stärkere Beachtung finden.

In dem bisher beschriebenen Stadium zahlreicher, sehr verschiedenartiger, zeitgleich und im Zeitraffer ablaufender schulischer Umwandlungsprozesse macht es vorerst wenig Sinn, nach habituellen Veränderungen in den beruflichen Auffassungen und im Handeln der Lehrerinnen und Lehrer zu fragen. Vielmehr liegt es nahe anzunehmen, dass ein großer Teil der Lehrerschaft in den ostdeutschen Bundesländern in einer Art Non-Stop-Programm diese Vielzahl von Neuerungen und auch von Verlusten mehr oder weniger nur unreflektiert *abarbeiten* konnte. Die eingangs vorhandene Veränderungsbereitschaft wurde um ein Vielfaches überfordert. Tendenzen von Enttäuschung und Resignation müssen sich somit nicht einmal auf das Neue selbst bezogen haben. Um das Neue vor dem Hintergrund eigener beruflicher Maximen und Einstellungen prüfen zu können, verblieb nicht die Zeit.

Eine Reihe von Untersuchungen aus dieser Zeit kommen zu dem Ergebnis, dass

bereits kurz nach der Wende kaum noch eine Auseinandersetzung mit der Pädagogik und Schule der DDR erfolgte. Wenn in der Tendenz ein Stimmungsumschwung hin zu Enttäuschung und Resignation erkennbar wurde, dann ist dieser in jener Phase des Umbruchs mehr Ausdruck einer Ablehnung des "Wie" als des "Was" der Transformation. Die eigentliche inhaltliche Verarbeitung und der auch selbstkritische Vergleich des Neuen mit den eigenen Routinen und subjektiven Theorien von guter Schule und effektivem Unterricht sehen zu diesem Zeitpunkt noch aus. Es braucht mehr Zeit für ein Probieren, Verwerfen, Korrigieren, neu Begründen etc. Von daher verwundert es kaum, wenn empirische Befunde für den Zeitraum bis 1993/94 konstatieren: eine Wiederkehr alter Routinen, - gemeint ist damit insbesondere die Fortsetzung einer primären Fachorientierung (vgl. HOYER 1994); inadäquate Kommunikationsformen und Lösungsansätze für auftretende Probleme; ein Auseinanderklaffen von Anspruch an Unterricht und tatsächlicher Praxis (vgl. RIEDEL et al. 1993); einen Erziehungs- und Unterrichtsstil, der aus der DDR-Schule weitgehend auf das neue Schulsystem übertragen wurde; Anpassungs- und Verdrängungstendenzen. DÖBERT/RUDOLF charakterisieren in dieser Phase die "innere Reform" als modifizierte Fortsetzung bisheriger praktischer Arbeit (vgl. 1995).

Die Untersuchungen lassen offen, wie es an den verschiedenen Schulen und Schulformen weitergehen wird. Inwieweit nehmen die Lehrer einen mit dem Wandel ihrer Schule vollzogenen Paradigmenwechsel (vgl. auch RIEDEL et al. 1993, S. 41f) überhaupt wahr? Inwieweit nehmen sie diesen für sich an? Zu denken ist beispielsweise an eine Prioritätenverschiebung von einem bisher mehr fremdbestimmten, an der Gemeinschaft ausgerichteten Lernen hin zu stärker selbstbestimmten, individualisierter Lernarrangements; oder auch an die Zurücksetzung eigener und institutioneller erzieherischer Verantwortung zugunsten familialer Erziehung; an eine Öffnung von Schule und Unterricht für eine Vielfalt von Meinungen, Wertvorstellungen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft. Erforderlich ist das Erfahren und Prüfen dessen, was sich an Neuerungen verbindet mit dem anderen Konzept, der neuen Struktur und Organisation von Schule. Maßstab dabei kann zunächst nur der mit der beruflichen Sozialisation gewachsene eigene Anspruch jedes einzelnen Lehrers sein. Ist er es nicht, - wird er "von außen" ohne eigene Identifikationsmöglichkeiten (vor-)gesetzt, funktionieren dann nicht (wieder) nur jene Bewältigungsstrategien der Anpassung, des Unterlaufens oder der Verweigerung, die zuvor bereits angesprochen worden sind?

### ***Phase der Konsolidierung (?)***

Der "äußere" Umbau des Schulsystems in den ostdeutschen Bundesländern ist abgeschlossen. Jetzt müssen individuelle und auch institutionelle (Um-)Lern-

prozesse ermöglicht und befördert werden. Die weitere "innere" Ausgestaltung und pädagogische Profilierung der einzelnen Schulen und Schulformen durch die Lehrerinnen und Lehrer bedarf vielfältiger Übungs- und Erprobungsmöglichkeiten. Sie erfordert Ermutigung, Begleitung, Reflexion und immer wieder auch Selbstvergewisserung.

Spezifische Bedingungen und Problemlagen in den neuen Ländern erschweren den Fortgang der "inneren" Erneuerung. Es bleibt weitgehend offen, inwieweit die neuen Arbeitsbedingungen und veränderten Anforderungen von der Lehrerschaft als Herausforderung zu einem Neu- und Umlernen erkannt und akzeptiert werden und schließlich ein entsprechendes Handeln aktivieren. Aktuelle Entwicklungen deuten derzeit darauf hin, dass viele Lehrerinnen und Lehrer mehr nur auf Rationalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der neuen Schule mit einem kaum modifizierten praktischen Handeln reagieren. Es scheint, dass vertraute Interaktionsmuster, Kommunikationsformen und Routinen in der Unterrichtsgestaltung weiterhin dominant bleiben. Hohe physische und psychische Belastungswerte bei den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern sind nicht zuletzt Ausdruck eines betonten Engagements und einer starken Identifikation mit ihrem beruflichen Ethos. Darüber hinaus können sie aber auch verstanden werden als Signale eines hilflosen Sich-Ausliefern an veränderte Anforderungen, denen durch eher tradierte, u.U. aber wenig geeignete Handlungsstrategien, begegnet wird.

Etwaige Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer sind in erster Linie aus folgenden Problemkreisen zu erwarten: aus dem Umgang mit einer stark veränderten Schülerschaft, aus dem Widerspruchsverhältnis zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung sowie zwischen dem Selektionsauftrag der Schule und dem Recht auf Bildung und Selbstentfaltung für alle Kinder und Jugendlichen.

Oftmals ist es leichter, Dinge zu verändern als Menschen. Diese Erkenntnis findet ihre Widerspiegelung nicht zuletzt in dem recht komplizierten Spannungsverhältnis zwischen der äußeren Reform und den unverzichtbaren inneren Veränderungen der Schule. Es lässt sich letztlich nur meistern, wenn die Akteure zu individuellen Veränderungen und Lernprozessen bereit sind. Diese Bereitschaft wird maßgeblich bestimmt von den Bedingungen für die Durchsetzung von Neuerungen. Zur genaueren Kennzeichnung dieser *Konsolidierungsphase* möchte ich deshalb zunächst darauf kurz eingehen.

HAENISCH (vgl. 1995) stellt innovationsförderliche Bedingungen allgemein in einen Zusammenhang mit:

- *Bedingungen, die die Innovation selbst betreffen* (z.B. Zeitpunkt und Umfang der Veränderungen; Verständlichkeit der Ziele und Hintergründe;

Anknüpfen an bisherige Erfahrungen; Spielräume für eigene Ausgestaltungsmöglichkeiten);

- *Bedingungen, die sich auf die Lehrer beziehen* (z.B. Lerngelegenheiten für Lehrer schaffen; Reflexion bisheriger Erfahrungen; Vertrauen und Zuversicht durch Erfolgserlebnisse);
- *Bedingungen im Zusammenhang mit dem Arbeitsfeld Schule* (z.B. Impulse und Unterstützung durch die Schulleitung; positives Fortbildungsklima; Toleranz im Kollegium);
- *Bedingungen, die den regulativen Rahmen und den unterstützenden Kontext von Schule berühren* (z.B. materielle Hilfen; Unterstützung und Ermutigung durch die Schulaufsicht; Einbeziehung der Eltern);
- *Bedingungen, die die konkrete Umsetzung der Innovation im Blick haben* (z.B. Zeit zum Ausprobieren und Reflektieren; nicht zu viel auf einmal).

Inwieweit haben sich die Bedingungen der schulischen Transformation in den neuen Ländern förderlich oder innovationshemmend für Veränderungen gestaltet?

Die Reformen hier wurden in ihrem Umfang und durch ihr Tempo von einem beachtlichen Teil der Lehrerschaft eher bedrohlich erlebt und stellten Geleistetes mitunter in Frage. Eine Reihe von Zielen und Hintergründen der Reformen blieben für die Lehrerinnen und Lehrer unklar und erwiesen sich teilweise sogar als kontraproduktiv in solchen Bereichen, wo die eigene Arbeit bisher als erfolgreich und befriedigend erfahren wurde. Lag der Zeitpunkt der Einführung der Neuerungen in der "Phase des Aufbruchs" zunächst recht günstig, so erwiesen sich dagegen die Folgejahre mit ihren Einschnitten im Ressourcenbereich von Schule und Bildung mehr demotivierend. Dies, aber auch der Mangel an Zeit führten auf Seiten der Lehrerschaft zu einem Defizit bei der gemeinsamen und individuellen Aufarbeitung alter und neuer Erfahrungen.

Im Kontext der Einzelschule spielen das Klima der Schule, Initiativen engagierter Lehrergruppen und auch die in vielen Fällen neu konstituierten Schulleitungen und Lehrerkollegien eine zunehmend gewichtigere Rolle. Vielfach als hilfreich und stimulierend erweisen sich schulinterne Fortbildungen, auch wenn wichtige Aspekte veränderter Problemlagen davon bisher noch zu wenig erfasst werden (z.B. Ausbildung sozial-kommunikativer, sozial-kooperativer Kompetenzen; Thematisierung schulpädagogischer Fragen).

Schulpatenschaften zwischen Ost und West haben sich anscheinend weniger bewährt. Auch die Rolle der Elternschaft ist m.E. nur schwer abzuschätzen. Einige Untersuchungen zeigen an, dass nicht wenige Eltern mit Vorbehalten auf Veränderungen reagieren und für ein aktives Mittragen der Neuerungen erst noch gewonnen werden müssen.

Verschärfend tritt für die Schulen das Problem des drastischen Geburtenrückgangs hinzu. Seine Auswirkungen führen in den Folgejahren zu massiven Standortgefährdungen. Nicht nur für die Lehrer an kleineren Schulen entstehen neue Ungewissheiten, Arbeitsplatzängste etc. Es lässt sich auch leicht nachvollziehen, dass solche Befindlichkeiten die Lehrerschaft eher (weiter) entzweien als dass ein Klima befördert wird, in dem in kollegialer Kritik und Selbstkritik offen über persönliche oder gemeinsame Probleme und Fehler gesprochen werden kann.

Welche **aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen** lassen sich in den neuen Ländern beobachten? Welche **Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis** werden erkennbar?

Eine der größten Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrer sind vielfach die (veränderten) Schüler selbst. Dies soll aus **zwei Blickrichtungen** verdeutlicht werden.

*Erstens:* Angesichts des hohen Tempos gesellschaftlichen und kulturellen Wandels in modernen Industriegesellschaften geraten Schule und Lehrer unter wachsenden Veränderungsdruck. Sichtlich veränderte Sozialisations- und Erfahrungsräume führen dazu, dass die traditionelle Unterrichtskultur (Anweisung und Befolgung; Aneignung und Übung; Einordnen in Klassen und Kurse; Anstrengung; Leistung etc.) unübersehbar in einen Widerspruch gerät zu den stark verhaltensorientierten und konsumistischen Erfahrungsräumen der Kinder und Jugendlichen (vgl. TERHART 1996, S. 326).

Mit dem Beginn der Umgestaltung in den ostdeutschen Ländern hat nun in gewisser Weise eine "Aufholjagd" begonnen, mit der die Verhältnisse hier sich mehr und mehr den westdeutschen Gegebenheiten annähern. Beinahe im Zeitraffer scheinen sich bei den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen in den neuen Bundesländern Mentalitäten, Lebensstile, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Im Unterricht damit konfrontiert, findet eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern nur schwer zu adäquaten Umgangs- und Verständigungsformen. Es gelingt ihnen nur bedingt, ihr Verhältnis im Sinne gleichwertiger, partnerschaftlicher Beziehungen zu den Heranwachsenden in einer Weise zu gestalten, dass sie nach ihren Kräften helfen, den schwieriger gewordenen Entwicklungs- und Identitätsfindungsprozess ihrer Schüler zu unterstützen und sie nicht in einnehmender Weise bevormunden oder gar maßregeln.

Prioritäten in der Relation von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung beispielsweise liegen bei Ostberliner Lehrern, selbst bei den Lehrenden im Bereich der Grundschule, deutlich im Bereich der Wissensvermittlung. Ihre Kolleginnen und Kollegen an Westberliner Schulen bewerten die Persönlichkeitsbildung im Vergleich dazu doppelt so hoch (vgl. HÜBNER 1994).

COMBE/BUCHEN gelangen in einer Untersuchung in verschiedenen Schulformen in Sachsen-Anhalt zu der Feststellung, dass "aufgrund fundamentaler (gesellschaftlicher) Differenzenerfahrungen zwischen älteren Lehrkräften mit langjähriger POS-Praxis und der Schülergeneration eine tiefgreifende Entfremdung zwischen den Generationen eingetreten (ist), die den Begriff ‚Generationskonflikt‘ zulässt" (1996, S. 264). Dieses veränderte Spannungsverhältnis in den Lehrer-Schüler-Beziehungen wird m.E. in mehrfacher Hinsicht zu einer Herausforderung und zu einem Prüfstein für ein neues berufliches Selbstverständnis. Inwiefern?

Dazu **drei Problemkreise**. Die beiden ersten lassen sich beziehen auf eine Diskussion TERHARTS zu zentralen Aspekten einer notwendigen Balance in der Professionalität des Lehrers (vgl. 1996).

a) In einem ‚Beruf ohne Grenzen‘, so TERHART, besteht für den Lehrer die Gefahr, zuständig zu sein für alles und damit letztlich für nichts (ebenda, S. 328). Insbesondere seit der Wende hat es die Schule in den neuen Ländern mit vielfältigen Folgeproblemen gesellschaftlicher Veränderungen zu tun, die sie allein weit überfordern und die längst nicht (nur) ihrer Verantwortung unterliegen. Probleme, die z.B. aus einer veränderten Schülerschaft resultieren, können so von Lehrern eben auch abgetan werden als gesellschaftlich verschuldete; damit brauchen sie sich selbst nicht oder kaum mehr mit der eigenen pädagogischen Verantwortung und Kritik zu konfrontieren. COMBE/BUCHEN beispielsweise geben mit der Darstellung einer Supervisionssitzung mit einer Lehrergruppe stellvertretend für eine solche Haltung Zeugnis: Sie schildern die Meinung einer älteren Lehrerin, die in den schwierigen Schülern das Hauptproblem an der Schule (hier Gesamtschule) sieht. Dies sei aber nach ihrer Meinung ein gesellschaftliches Problem, das auch mit Supervision nicht zu lösen ist (vgl. 1996, S. 253).

b) Ein **zweites wichtiges Moment** pädagogischer Professionalität verbindet TERHART mit der Forderung, als Lehrer die richtige Balance in seiner Berufsrolle zu finden, nämlich die Balance zwischen einer (Pseudo-)Elternrolle und der Rolle des bloßen Wissensvermittlers oder Leistungsfeststellers (ebenda, S. 328). War diese Balance bei Lehrern in der DDR in der Tendenz stärker auf Ausübung der "Elternrolle" ausgerichtet (vgl. Abschnitt zur Berufsrolle von Lehrern in der DDR), so scheinen aktuell logotrope berufliche Orientierungen an Gewicht zu gewinnen. Diese Auffassung stützen m.E. DÖBERTS Beobachtungen, der eine sich abschwächende Bewertung sozialbetreuerischer Aufgaben seitens der ostdeutschen Lehrer konstatiert und von einer Orientierung am "Job-Verständnis" vieler "West-Lehrer" spricht (1997, S. 351). Ursachen solcher Prioritäten-

verschiebungen sind unschwer aus der vorausgegangenen Beschreibung der zweiten Phase des schulischen Wandels ableitbar.

Für das eingangs aufgeworfene Problem des Umgangs der Lehrer mit einer veränderten Schülerschaft bedeutet das aber, dass ein größer werdender Teil der heutigen Lehrerschaft – dies ist sicher auch schulformabhängig – sich auf diesem Wege neuen Anforderungen und notwendigen Veränderungen im pädagogischen Handeln entzieht und Angemessenheit und Zweckmäßigkeit gewohnten eigenen Tuns bezüglich seiner (veränderten) Adressaten kaum in Frage stellt.

c) Ein **dritter Aspekt** gründet sich aus meiner Sicht in der beruflichen Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern in der DDR. Gemeint ist jenes eingangs bereits beschriebene Moment dominanter Stofforientierung, einer im Unterricht primären Bindung an die Lernziele, einer mehr an der Fachlogik als am Schüler selbst ausgerichteten Unterrichtsgestaltung. Als wichtiges Gegenstück dazu ermöglichten damals vor allem eine Vielzahl - nicht nur verordneter - gemeinsamer Unternehmungen und Kontakte zwischen Lehrern und Schülern außerhalb des Unterrichts vielfältige und lebendige Beziehungsstrukturen. Dieses Pendant sozialer Einbindungen ist an vielen Schulen der Reformierung zum Opfer gefallen. Eine vor allem auch klimatisch wichtige Vermittlungsbasis zwischen Lehrer und Schüler ist nicht mehr intakt. Viele Lehrerinnen und Lehrer mit einem eher kommunikativ-interaktionistischen Berufsverständnis (vgl. GEHRMANN et al. 1995, S. 75) versuchen, diese soziale Nähe und Gegenseitigkeit im Miteinander mit ihren Schülern auf neuen Wegen wiederherzustellen. Dagegen beschreibt WODERICH einen anderen Lehrertypus, der, unsicher in Handlungssituationen mit einer veränderten Schülerschaft, sich darin immer wieder aufs Neue motivieren muss (vgl. 1997). Es sind dies insbesondere Lehrer, die an interessierte, aufgeschlossene und leistungsfähige Schüler in einem anspruchsvollen Fachunterricht gebunden sind (ebenda, S. 127).

Ich vermute, dass auch Teile dieser zuletzt genannten Lehrerguppe, soweit sie nicht schon an traditionellen Gymnasien aufgehoben sind, wenig Selbstzweifel an der eigenen beruflichen Prägung zulassen. Es ist eher ein Festschreiben ihres bisherigen beruflichen Selbstverständnisses zu erwarten. Ihre nahezu ausschließlich kriteriale, sachbezogene Leistungs- und Unterrichtsorientierung stellen sie beinahe schützend zwischen sich, den eigenen tradierten Unterrichtsstil und ihre Schüler.

*Zweitens:* Ein anderer Blickwinkel auf eine veränderte Schülerschaft resultiert aus der Schulstruktur selbst. Mit der Übernahme eines selektiven, gegliederten Schulsystems ist die Schülerschaft heute innerhalb der verschiedenen Schulformen deutlich anders zusammengesetzt als vordem an den

Polytechnischen (FOS) bzw. Erweiterten Oberschulen (EOS) der DDR. Daraus wurden Neuorientierungen für große Teile der Lehrerschaft unerlässlich. Am Problem der Selektion letztlich scheinen sich die Geister auch zu scheiden. COMBE/BUCHEN dazu: "Wie stark die neuen Anforderungen das zu DDR-Zeiten aufgebaute berufliche Selbstverständnis zu erschüttern vermögen, hängt also nicht zuletzt von dem Sachverhalt ab, inwieweit Lehrkräfte im Kontext des gegliederten Schulsystems eher den ‚Gewinnern‘ (Statusgewinn) oder ‚Verlierern‘ (Statusverlust) innerhalb des Berufsstandes zuzuordnen sind" (1996, S. 189 f).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis aus der Berliner Befragung. Dort wird festgestellt, dass sich die Ostberliner Lehrer im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen im Westteil der Stadt deutlich stärker für schulorganisatorische Differenzierungen aussprechen. So unterstützt vor allem die Lehrerschaft an den Gesamtschulen den Beibehalt der Hauptschule (in Berlin/Ost stieg die Zahl der Hauptschulen sogar von 8 auf 17) in der Hoffnung auf eine Teilerlastung von ihrer schwierigen Schülerklientel (vgl. HÜBNER 1996). Für Brandenburg ist m.E. eher ein gegenteiliges Votum zu erwarten. Dort wurde die Gesamtschule nahezu fächendeckend eingeführt, ein Hauptschulzweig war politisch und pädagogisch nicht gewollt. Angesichts eines in Brandenburg stärker integrativ ausgerichteten Schulkonzepts werden hier eher Stimmen laut für die Abschaffung ‚konkurrierender‘ Schulzweige, so z.B. der Realschule (vgl. auch KUHN 1996). Die nunmehr leistungshomogenere Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der verschiedenen Schulzweige wird für die Lehrer insbesondere dort zum Problem, wo die ‚Leistungsspitzen‘ abgezogen sind. Die Lehrkräfte hier klagen über schlechtere Disziplin, über nachlassendes Leistungsstreben und geringe Anstrengungsbereitschaft. Das gesamte Leistungsspektrum eines Schülerjahrganges lernen sie nicht mehr kennen. Ihre beruflichen Erfahrungen dagegen basieren aber zumeist auf der Arbeit mit leistungsheterogenen Schulklassen.

Befragt zu Aspekten von Kooperation und Kommunikation innerhalb der Lehrerkollegien ermitteln GEHRMANN/HÜBNER in der Berliner Stichprobe ein starkes Desintegrationsempfinden und nur geringe Werte an Gemeinsamkeit für jene Lehrer, die an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe im Ostteil der Stadt tätig sind (1997, S. 385). Daraus folgern sie, dass die Ostberliner Lehrkräfte an diesen Schulen – die Untersuchung erfolgte im Mai 1996 – sich offensichtlich noch nicht auf die neue Schülerklientel eingelassen haben. Deren beruflichen Auffassungen sind orientiert an denen von Gymnasiallehrern. Sie akzeptieren nicht, dass nur bis zu 12% der an ihren Schulen aufgenommenen Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der 6. Klasse eine Empfehlung für einen gymnasialen Abschluss aufweisen (ebenda, S. 385).

Ich möchte ein weiteres Beispiel notwendiger beruflicher Um- und Neuorientie-

rung anfügen. Lehrer an Gymnasien im Land Brandenburg sehen sich beispielsweise infolge weitgehend freier Zugangsmöglichkeiten der Jugendlichen zur gymnasialen Oberstufe (Klassen 11 – 13) wiederum mit einer ungewohnt großen Bandbreite von Schülern konfrontiert. Sie klagen darüber, dass in ihren Kursen die “falschen” Schüler sitzen (vgl. FUHRMANN 1996). Während zu Zeiten der DDR nur 10 – 15 % eines Schülerjahrganges Abiturklassen besuchten, sind es heute ca. 40 %. Jene Lehrerinnen und Lehrer, die bereits viele Jahre in der Abiturstufe der DDR-Schule gearbeitet hatten, mussten sich auf ein deutlich anderes Leistungsspektrum einstellen und dabei auch sichtlich veränderte Motive ihrer Schüler (Sicherung besserer Grundlagen für eine Berufsausbildung; Abiturzeit als “Warteschleife” zwecks Zeitgewinn für eine Berufsentscheidung bzw. Abwarten günstigerer Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt; Prestigedenken ehrgeiziger Eltern - ebenda, S. 144) zum Besuch der Abiturklassen in Rechnung stellen. Das dies nur bedingt gelingt, verdeutlichen Beschwerden von Eltern über die Anwendung teils rigoroser, auf einem hohen und engen Leistungsverständnis basierender Selektionsmechanismen an manchen Gymnasien. So eine Mutter – dies allerdings ein Beispiel aus Sachsen-Anhalt – wörtlich: “Marie rettet jeden Frosch, aber das zählt nicht. Diese guten Eigenschaften werden totgemacht” (vgl. COMBE/BUCHEN 1996, S. 191). Die hohe und nunmehr ungesteuerte Nachfrage machte auch den Einsatz von Lehrkräften erforderlich, die bisher nur auf praktische Schulerfahrungen aus der Sekundarstufe I (Klassen 6 – 10) zurückgreifen konnten (vgl. ebenda, S. 140 ff).

FUHRMANN macht deutlich, dass den Lehrern dieser Schulstufe die Notwendigkeit, die eigene Berufsrolle zu verändern – angesprochen werden insbesondere eine stärkere Schülerorientierung, eine Problem- und Projektorientierung, Exemplarität und Offenheit des Unterrichts – weitaus weniger bewusst ist als die organisatorischen Konsequenzen einer reformierten gymnasialen Oberstufe (ebenda, S. 152ff).

Zu einem weiteren Aspekt inneren Wandels und veränderter Berufsauffassungen – zu **pädagogischen Grundsätzen und Leitvorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer**.

HOYER (1997) hat in den Jahren 1993 und 1994 nahezu 800 Lehrerinnen und Lehrer im Land Brandenburg nach der individuellen Bedeutsamkeit pädagogischer Grundsätze befragt. Dabei ging es u.a. darum, die aktuelle Bedeutsamkeit pädagogischer Leitlinien für die Lehrer zu erfassen und mit deren Wertschätzung zum Zeitpunkt vor der Wende 1989 zu vergleichen. Auf methodologische Unsicherheiten einer solchen retrospektiven Einschätzung ist bereits verwiesen worden. Zugrunde gelegt wurden z.B. Grundsätze wie:

- Lernkollektiventwicklung und –förderung;

- Verbindung von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Arbeit;
- Umsetzung des Lehrplans;
- Einheit von Bildung und Erziehung;
- Individuelle Förderung;
- Einheitlich handelndes Pädagogenkollektiv;
- Bewertung und Zensurierung.

Die Analyse dieses Vergleichs macht Bedeutungsverluste in fast allen pädagogischen Grundsätzen deutlich. In der Tendenz stellt HOYER eine allgemeine Abkehr von ehemals allgemeinverbindlichen Prinzipien der Schule der DDR fest (ebenda, S. 74). Gezeigt wird auch, dass dieser Bedeutungswandel maßgeblich bestimmt wird durch die Schulform, an der die Befragten tätig sind. Bei der Umsetzung der **Einheit von Bildung und Erziehung** beispielsweise zeichnen sich unterschiedliche Entwicklungslinien ab zwischen den Bereichen der Primar- und der Sekundarstufe. Ca. 85 % der befragten Lehrer schätzten die Wichtigkeit der Realisierung dieses Grundsatzes für die Schule der DDR (bis 1989) hoch ein. Nur bei den Lehrkräften der Grundschulen bleibt diese recht hohe Wertschätzung über die Jahre erhalten, während sie für den Sekundarbereich durchweg auf Werte um ca. 70 % zurückgeht. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich einer **individuellen Förderung** der Schüler. Auch hier zeichnen sich kaum Veränderungen für den Primarbereich ab. Bei einem insgesamt klaren Bedeutungsverlust an den weiterführenden Schulen bildet jedoch die Gesamtschule mit einem nur geringen Absinken der Bedeutsamkeit dieses pädagogischen Leitprinzips eine Ausnahme (ebenda, S. 71).

Was sagen Befragungsergebnisse dieser Art über die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerschaft nach der Wende aus? Aus meiner Sicht ergeben sich aus den vorgestellten Daten eher mehr neue Fragen als hilfreiche Antworten. Ich möchte dies an zwei Beispielen erläutern.

Mit Ausnahme der Grundschule wird festgestellt, dass der **Grundsatz über die Einheit von Bildung und Erziehung** nach der Wende für die befragten Lehrer an Bedeutung verliert. Wie aber positionieren sich die Lehrer in diesem Verhältnis zwischen Bilden und Erziehen heute? Lässt sich folgern, dass sie jetzt weniger oder auch deutlich andere Erziehungsaufgaben wahrnehmen? Oder hat sich vielleicht bei einem Teil der Lehrerschaft ein anderes Verständnis von Erziehung herausgebildet, mit dem verglichen die frühere inhaltliche und praktische Bestimmung der Komplementarität von Bildung und Erziehung jetzt weniger funktional erscheint?

Ähnlich ließe sich nachfragen zu dem Grundsatz von einem **„einheitlich“ handelnden Pädagogenkollektiv**. Es muss m. E. dazu zunächst erst einmal geklärt sein, was **„einheitliches“** Handeln in einer pädagogischen Theorie und

Praxis der DDR-Schule praktisch bedeutete, um heute beispielsweise folgern zu können: Gut, dass sich eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern von einem uniformen ‚Einheitsfront-Denken‘ hat befreien können. Freilich könnte der eingetretene Bedeutungsverlust aber ebenso Ausdruck verschlechterter kollegialer Beziehungen in dem Sinne sein, dass - so die Aussage eines Lehrers (ebenda, S. 74) - “der Kampf um Stunden und Vollbeschäftigung (...) das Klima vergiftet”.

Insgesamt wird die große Schwierigkeit deutlich, gegenwärtig zu versuchen, ein Bild professionellen Denkens und Handelns der ostdeutschen Lehrerschaft auch nur zu umreißen.

Es kann BÖTTCHER et al. darin zugestimmt werden, dass sich an den Schulen der ostdeutschen Länder eigene Formen “pädagogischer Kultur” entwickeln (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997). Innerhalb solcher Prozesse einer weiteren Umgestaltung und spezifischen Profilgebung der Einzelschulen sollten wesentliche Teile künftiger Forschungsarbeit nunmehr verstärkt konkrete Handlungsabläufe, ihre Reflexion und Begründung durch die Lehrer in den Mittelpunkt stellen. Stellt man nämlich die Frage und beobachtet unmittelbar, wie frühere Lehrer in der DDR heute solche pädagogischen Leitlinien und Begriffe handhaben, wie z.B. Projekt- oder Handlungsorientierung, Exemplarität, Wissenschaftsbezug etc. von ihnen verstanden und im eigenen Unterrichtsalltag umgesetzt werden, gewinnt man sicher einen noch weitaus besseren Aufschluss darüber, ob und wie sie Neues in ihre alte Berufsrolle einbauen. Es gibt hierzu Forschungsaussagen, die feststellen, dass bei Teilen der Lehrerschaft Abwehrhaltungen und latente Aggressionen gegen westliche Konzepte vorhanden sind. Nach dem Motto: “Das ist bekannt. Das gab es früher bei uns auch schon” werden, so die Autoren, Differenzerfahrungen verschleiert und die Suche nach möglichen Gemeinsamkeiten blockiert (vgl. COMBE/ BUCHEN 1996, S. 192). Ähnliche Erfahrungen beschreibt auch REINHARDT aus dem Bereich der Lehrerweiterbildung. Am Beispiel des Umgehens der Lehrer mit dem Begriff “Schülerselbsttätigkeit” problematisiert sie: “Der Begriff wird u.U. aufgenommen und benutzt, aber in der unterrichtlichen Handhabung kann er trotzdem enge Lehrerlenkungen und enge Schülertätigkeit bedeuten”. Sie schreibt weiter: “Die neuen Begriffe werden der alten Praxis assimiliert, und somit kann die Person die alte bleiben und zugleich die neuen Begriffe verharmlosen” (vgl. REINHARDT 1996, S. 260). Für einen großen Teil der Lehrerschaft bedeutet das aber nicht zugleich Rückzug in passive Gleichgültigkeit. Oftmals führen verfestigte individuelle und auch kollektive Berufsideale zu einem hohen und sich selbst zum Teil stark überfordernden Kräfteaufwand.

Deutlich macht dies eine Studie zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg. Dort sind 948 Personen dazu befragt worden, wie sie schulische Belastungen erleben und wie sie sich den beanspruchenden Situationen stellen (FISCHER/ SCHAARSCHMIDT 1996). Dabei wurde festgestellt, dass über 70 % der Befragten einer Risikopopulation im Sinne psychischer und psychosomatischer Gefährdung zuzuordnen sind. Mit 40,7 % wurde eine Lehrergruppe ausgemacht, die durch überhöhtes Engagement im Sinne von Selbstüberforderung und höchster Verausgabebereitschaft gekennzeichnet ist. Ein hohes Perfektionsstreben steht hier einer sehr geringen Distanzierungsfähigkeit bezüglich beruflicher Probleme gegenüber. Erschreckend groß eine weitere Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern (31,5 %), die eine sehr hohe Resignations-tendenz und wenig Engagement anzeigt. Mit der geringsten Ausprägung bei einer offensiven Problembewältigung haben solche Lehrer, ähnlich dem Burnout-Syndrom, den Großteil ihrer eigentlichen Handlungsfähigkeit verloren (ebenda, S. 3f). Signifikant häufiger tritt dieser Risikotyp an Berufs- und Gesamtschulen auf.

### **Abschließende Betrachtungen**

Wie nun sieht das Fazit der Betrachtung des bisherigen Verlaufs der inneren Schulentwicklung in den neuen Bundesländern aus? Welche Spuren haben die zurückliegenden Veränderungsprozesse im beruflichen Selbstverständnis der ostdeutschen Lehrerschaft hinterlassen?

Viele der für die Beantwortung dieser Fragen hinzugezogenen Studien zeigen, dass sich allgemeingültige Aussagen und Folgerungen für *die* Lehrerschaft schlechthin weitgehend verbieten. Der Versuch, die sehr komplexen und äußerst differenzierten Entwicklungsverläufe schulischen und beruflichen Wandels auch nur annähernd zu erfassen, um sie schließlich in der Beschreibung einer Art Phasenverlaufs zu bündeln, befriedigt nur wenig. Zudem wird es schwierig, Veränderungserwartungen und -notwendigkeiten hinsichtlich der ‚alten‘ Berufsrolle ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer dann auch abzugrenzen von einem Reformbedarf, der sich ohnehin für das berufliche Handeln und die zukünftige Gestaltung von Schule sowohl im Ost- als auch im Westteil Deutschlands stellt, aber in diesem Beitrag nicht weiter betrachtet wurde.

Sichtbar wird, dass sich für viele ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer eine „veränderte“ Schülerschaft als besondere Herausforderung an die Beurteilung und Veränderung ihrer beruflichen Kompetenzen und Prioritätensetzungen erweist. Zahlreiche empirische Befunde sind zwar zum einen Beleg für eine weitgehende Kontinuität und Stabilität im pädagogischen Denken und Handeln vieler

Lehrkräfte, auch nach den schulstrukturellen und curricularen Veränderungen des Schulsystems der DDR. Grundlegende pädagogische Orientierungen und unverzichtbare Handlungsrouitinen scheinen kaum verändert. Bei genauerem Betrachten aber deuten diese Analysen zum anderen sehr wohl auch auf weitere Ausdifferenzierungen in den beruflichen Auffassungen der ostdeutschen Lehrerschaft hin. Auslöser und Anstöße dafür, vielfach resultierend aus dem Umgang mit einer veränderten Schülerschaft, werden zum Teil recht unterschiedlich wahrgenommen und auch verschieden auf das eigene berufliche Selbstverständnis abgebildet. So zeigt sich insgesamt im Spektrum professionellen Denkens und Handelns ein breites Kontinuum engagierter, sich bis an die Grenzen eigener Belastbarkeit verausgabender Lehrerinnen und Lehrer. Daneben stehen Teile der Lehrerschaft, deren Versuche, die veränderten Anforderungen angemessen zu bewältigen, eher zu starken Verunsicherungen, zu Erschöpfung und auch Resignation geführt haben. Selbstzweifel am eigenen Berufsverständnis können und werden von ihnen kaum noch produktiv bearbeitet. Ein anderer Typus von Lehrer wiederum scheint sich aus unterschiedlichen Gründen in kritischer Distanz und in latenter Abwehr gegenüber den Veränderungen und Neuerungen weitgehend zu verschließen. Früheres berufliches Handeln wird, um das Notwendigste modifiziert, beibehalten. Ein etwaiger Veränderungsbedarf wird infolge einer zum Teil vorverurteilenden Bewertung neuer Zwänge (vermutlich auch des "Wie" der Transformation), aber eben auch der jetzt stärker selbst zu verantwortenden größeren Freiräume und eigenen Handlungsmöglichkeiten, eher nur an der Oberfläche wahrgenommen.

Konstanz oder Veränderung der Berufsrolle ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer sind zweifelsohne eine Funktion bisheriger berufsbiographischer Prägung. Sie werden zudem sichtlich determiniert durch das Erleben von Statusgewinn oder Statusverlust innerhalb der unterschiedlichen Schulformen in einem nunmehr selektiven Schulsystem. Weitere Wirkungen auf berufliches Ethos und Lehrerhandeln resultieren künftig insbesondere auch aus den spezifischen Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule. Klima, Management und pädagogischer Anspruch in der weiteren Schulgestaltung werden dabei nicht zuletzt ausschlaggebend dafür sein, ob und inwieweit pädagogische Ressourcen aktiviert und für eine Weiterentwicklung beruflichen Selbstverständnisses fruchtbar werden.

#### **Literatur:**

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; Abteilung Soziologie des Bildungswesens. Forschungsbericht: Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewusstseinsentwicklung und Erziehung. (Manuskript). Berlin 1983.

- Böttcher, I.; Plath, M.; Weishaupt, H.: Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37./ 1997 Beiheft. S. 161 – 181.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern u.a. 1992.
- Combe, A.; Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim; München 1996.
- Döbert, H.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37./ 1995; Beiheft, S. 333 – 356.
- Döbert, H.; Rudolf, R. : Lehrerberuf - Schule - Unterricht: Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1995.
- Fischer, A.; Schaarschmidt, U.: Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zum Zwecke einer differentiellen Gesundheitsförderung (unveröffentl. Arbeitsbericht). Potsdam; Wien 1996.
- Fuhrmann, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens unter veränderten schulischen Rahmenbedingungen. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 137 – 159.
- Gehrmann, A.: Schule in der Transformation: eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow in der Zeit von 1991 bis 1993 vor dem Hintergrund von 30 Jahren Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1994. (Diss.).
- Gehrmann, A.; Hübner, P.; Werle, M.: Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. Vorstudie zu Professionalisierung und Schulentwicklung für eine qualitative wie quantitative Erhebung im Ost-West-Vergleich. Berlin 1995.
- Gehrmann, A.; Hübner, P.: Sozialer Wandel statt Transformation? In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft/ 1997, S. 375 –393.
- Haenisch, H.: Curriculare Innovationen in der Schule – Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied; Kriftel; Berlin 1995, S. 187 –199.
- Hanisch, R.: Vom Lehrplan zum Rahmerplan – Die Reformbemühungen in Brandenburg. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied; Kriftel; Berlin 1995, S. 123 – 144.

- Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H.: Schule und Gesellschaft im Umbruch – einleitende Anmerkungen und Fragen. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 9 – 34.
- Hoffmann, A.; Chalupsky, J.: Zwischen Apathie und Aufbruchseuphorie. LehrerInnen der DDR in der Übergangszeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991) 2. S. 114 – 119.
- Hoyer, D.: Berufsbild, soziale und professionelle Kompetenz von Pädagogen im Kontext des Übergangs von der "Einheitsschule" zur "mehrgliedrigen Schule im pluralistischen Gewand". Studie erstellt im Auftrag der "Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern" (KSPW). Berlin 1994.
- Hoyer, H.-D.: Der Einfluss der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D.; Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim; München 1997, S. 61 – 75.
- Hübner, P.: Schulpolitische Grundorientierungen und Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern im Integrationsprozess des Berliner Schulsystems. In: Benner, D.; Merckens, H.; Gatzemann, T. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 84 -121.
- Hübner, P.; Lenhardt, G.: Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. DFG-Antrag im Rahmen der Forschergruppe "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel". Berlin 1993.
- Kanders, M.; Rösner, E.; Rolff, H.-G.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern – Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, H.-G.; Bauer, G.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. München 1996, S. 57 –114.
- Keuffer, J.: Schülerpartizipation in Schule und Unterricht – Erfahrungen mit Schülermitbeteiligung seit der Wende. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 160 – 181.
- Lenhardt, G.: Rationalisierungstheoretische Aspekte der Schulentwicklung in der BRD und der DDR. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 35 – 48.
- Lenhardt, G.; Tiedtke, M.: Bericht aus dem Projekt "Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern". In: Benner, D.; Merckens, H.; Gatzemann, T. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 58 – 70.

- Melzer, W.: Zur Transformation des Bildungssystems in Ostdeutschland – Veränderungen im Verhältnis von Schule, Elternhaus und Jugendkultur. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2. Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996, S. 49–69.
- Meyer, M. A.: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht nach der Wende. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2. Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996.
- Oswald, H.: Bedingungen des Aufwachsens in den neuen Bundesländern – analysiert aus ost- und westdeutscher Perspektive (unveröffentl. Positionspapier). Potsdam 1996.
- Reinhardt, S.: Statement zu einem Beitrag von Kluchert, G.; Leschinsky, A.; Henning, U. In: Benner, D.; Merckens, H.; Gatzemann, T. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 256–261.
- Riedel, K.; Griwatz, M.; Leutert, H.; Westphal, J.: Ostberliner Schulen im Wandel. Forschungsbericht über das schulpädagogische Projekt: Förderung schülerorientierten Unterrichts an Ostberliner Schulen im Rahmen der Umgestaltung der Bildungsinhalte durch die Übernahme der Westberliner Rahmenpläne. Berlin 1993.
- Röhrs, H.; Pehnke, A. (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt a.M. 1994.
- Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 8. Weinheim 1994.
- Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim, München 1996.
- Terhart, E.: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 1. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 319–332.
- Terhart, E.; Czerwenka, K.; Ehrlich, K.; Jordan, F.; Schmidt, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. 1994.
- Tillmann, H.-J.: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik, H. 7–8/1994, S. 40–44.
- Woderich, R.: "Ich mag Schüler trotzdem noch" – Fallanalysen zur Verarbeitung biographischer Unsicherheit. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D.; Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim; München 1997, S. 117–138.

## **Portrait des Lehrers der heutigen Schule**

### **Ausgangspositionen**

Wir formulierten **theoretische Grundpositionen:**

- über die pädagogische Kultur als jenem Teil allgemeinmenschlicher Kultur, der innerer Besitz jedes Menschen werden muss und ihn nicht nur bei der Aneignung von Werten, sondern auch bei ihrer Erschaffung unterstützt;
- über pädagogische Bildung, die die Beherrschung allgemeiner und pädagogischer Kultur gewährleistet;
- über Tätigkeit und Kommunikation, die Quelle und Mittel der Entwicklung der Persönlichkeit sind.

Diese Positionen erlauben, das Niveau jener Anforderungen zu bestimmen, die dem Lehrer in seiner pädagogischen Tätigkeit gestellt sind.

Ausgehend von diesen Positionen wird das Niveau wissenschaftlichen Verständnisses derjenigen Probleme bestimmt, die in der Entwicklung der Persönlichkeit des Lehrers bestimmend sein müssen. Der Lehrer muss begreifen, worin solche pädagogische Kultur besteht und welche Bedeutung sie im Umgang mit der Welt und sich, in der Erziehung eines Menschen hat, der in diese Kultur eintaucht, sie sich aneignet, sie entwickelt und sich selbst in ihr entwickelt.

An der Untersuchung dieser Problematik nahmen in unterschiedlichem Umfang Lehrer mehrerer Schulen St. Petersburgs teil. Wesentliche Grundlage ist die experimentelle Arbeit des Pädagogischen Gymnasiums Nr. 227 im Frunzen-Rayon unserer Stadt.

### **Einige Erörterungen zur heutigen Situation in der Bildung und in der Lehrerschaft**

Die Materialien der durchgeführten Untersuchung erlauben folgende Feststellungen:

- Im Laufe der letzten Jahre hat sich die Situation im Bildungssystem verkompliziert, sie wird von der Mehrheit der Pädagogen als kritisch eingeschätzt. Nur diejenigen, die sich aktiv in den Prozess der Änderung der Schulwirklichkeit integrieren, geben eine positivere, hoffnungsvollere Einschätzung der Zustände gegenwärtiger Bildung.
- Grundlegende Ursachen, die nach Meinung der Lehrer die Entwicklung

der Sphäre der Bildung erschweren, ändern sich in Abhängigkeit von den Erfahrungen in der pädagogischen Tätigkeit. Anfangs werden methodische Schwierigkeiten im Unterrichten des Faches genannt, später aber sieht man die Ursachen in einer geringen Unterstützung der Bildungsinitiativen durch Schüler und Eltern, in der schwachen finanziellen und materiellen Sicherstellung.

- Grundlegende Änderungen im Bildungssystem verbinden die Lehrer mit der Familie, mit der Verstärkung ihrer Rolle in der Erziehung und Bildung der Kinder, aber auch mit neuen Initiativen der Wissenschaft und Praxis als innerer Ressource des Bildungssystems.
- Die Aneignung und Schaffung einer allgemeinen Kultur ist unmöglich, wenn der Mensch nicht schon in der Schule ein ausreichendes Niveau pädagogischer Kultur als eines grundlegenden Teils allgemeiner menschlicher Kultur erreicht, als Handlungsanleitung, in sie einzudringen und sich selbst zu entfalten.

Das Datenmaterial erlaubt uns, ein Defizit der Vorbereitung der Lehrer auf ihre pädagogische Tätigkeit und bedeutsame Erschwernisse festzustellen, die sie auf die Probe stellen. Dies folgt bei einem Teil der Lehrer und einer bedeutenden Zahl von Schülern aus der oftmals schwachen Ausprägung allgemeiner und pädagogischer Kultur, bei einer Mehrzahl aus dem Fehlen jener Einstellungen, die auf die Aneignung und Schaffung von Kultur, auf Entwicklung ihrer Individualität und auf schöpferische Selbstentfaltung gerichtet sind.

Die erhaltenen Resultate bestimmten den Gang der weiteren Untersuchung mit dem Ziel, jene **Werte** aufzudecken, von denen sich der **Lehrer in seinem Leben und Handeln leiten** lässt. Diese Werte beeinflussen in erster Linie die Gerichtetheit der Persönlichkeit, ihren geistigen Zustand, ihre Beziehung zur Welt und in der Welt und nicht zuletzt ihre Zufriedenheit im pädagogischen Tun. Die Befragung, die von uns mit Unterstützung des Laboratoriums für sozialwissenschaftliche Forschung und der sozialpsychologischen Dienste durchgeführt wurden, waren auf die Erklärung oben gekennzeichnete Erscheinungen gerichtet.

### **Meinungen der Lehrer über Aufgaben der Schule und ihre Ausbildung**

Im nächsten Schritt der Untersuchung wurden die als **erstrangig angesehenen Aufgaben von Schulkollegien** erfasst. Die Daten entstanden im Ergebnis der Vorgabe einer Liste von zentralen Aufgaben der Schule. Wir baten die Lehrer, sieben erstrangige, unverzichtbare Aufgaben von Schule auszuwählen (vgl. Tabelle 1).

Nach Meinung der Lehrer sind erstrangige Aufgaben der Schule mit der Entwick-

lung des Schülers verbunden, in erster Linie mit der Entfaltung ihrer intellektuellen und schöpferischen Fähigkeiten, aber auch bestimmter Persönlichkeitsqualitäten - Aufgaben der Entfaltung und Entwicklung der Individualität, der Erziehung zur Selbständigkeit der Schüler in der Lösung ihrer Lebensprobleme. Aufgaben - wie: ein Minimum lebensrelevanter Kenntnisse auszubilden, Lebenspläne und berufliche Absichten zu entwickeln - gingen in die Reihe erstrangiger Aufgaben ein, waren aber wenig repräsentiert. Fast jeder zweite Lehrer nennt die Aufgabe - Kenntnisse der allgemeinen und pädagogischen Kultur anzueignen - was eng mit der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, der Ausbildung dafür notwendiger Eigenschaften verbunden ist.

Die Befragungsergebnisse belegen, dass auf den ersten Platz das Verständnis der Lehrer von der Notwendigkeit der Aneignung allgemeinmenschlicher Kultur, einer psychischen und physischen Kultur, der geistigen Kultur, der Kultur der Arbeit, der Beziehungen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen Menschen gerückt ist. Das Verständnis der Bedeutsamkeit allgemeinmenschlicher Kultur für die persönliche und berufliche Entwicklung veranlasst die Lehrer in erster Linie zur Vertiefung und Erweiterung ihrer **wissenschaftlich-theoretischen, psychologisch-pädagogischen** und **methodischen** Ausbildung. Die Notwendigkeit der Aneignung von Kunst, Literatur, von Beziehungen zur vielschichtigen Welt und zu anderen Menschen wird bedeutend schwächer wiedergespiegelt. Nach unseren Daten wird das dadurch erklärt, dass sich die Lehrer in diesen Bereichen am wenigsten vorbereitet zeigen und dass dadurch eine Reihe von Problemen hervorgerufen wird.

Davon zeugen die Daten "Karten der Vorbereitung des Lehrers", die nach einer Selbstbewertung der Lehrer und mittels Bewertungen durch Experten erstellt wurden. Die Lehrer haben auf hohem und mittlerem Niveau Kenntnisse der Grundlagen der Wissenschaft und die Befähigung, diese Kenntnisse der Wissenschaftsbereiche in praktischer Tätigkeit anzuwenden, herausgehoben; schwächer wird die Aneignung von Methoden der Wissenschaft ausgewiesen (vgl. Tabelle 2). An der Selbsteinschätzung nahmen 123 Lehrer teil. Die Bewertung von Experten wurde in der Stufe höchster Ausprägung oder als arithmetisches Mittel erstellt.

Die Daten über die psychologisch-pädagogische Ausbildung zeugen davon, dass der größte Teil der Lehrer (3/4 der Befragten) für sich das **zweite Niveau** der Vorbereitung in der Mehrzahl der Parameter bestimmte. Im einzelnen zählen dazu: die Beherrschung wissenschaftlich begründeter Methoden des Unterrichts und der Erziehung; das Können, eigene Erfahrungen und die ihrer Kollegen zu verallgemeinern; das Können, eine wissenschaftlich-pädagogische Analyse der Schulprogramme, Schulbücher und Unterrichtshilfen vorzunehmen; Kenntnisse der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie; das Können, pädagogische

Aufgaben		Jahre		
		1992/93	1993/94	1994/95
01	Entwicklung intellektueller Fähigkeiten	56	55	57
02	Entwicklung des Denkens, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses	52	40	42
03	Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten	39	44	48
04	Ausbildung von Eigenschaften der Persönlichkeit	28	40	45
05	Entwicklung von Erkenntnisinteressen	39	36	39
06	Ausbildung einer Weltanschauung	25	37	38
07	Entfaltung und Entwicklung der Individualität der Persönlichkeit	34	35	36
08	Erziehung zu Selbständigkeit in der Lösung eigener Lebensprobleme	22	34	36
09	Ausbildung von Lebensplänen und Berufsabsichten	13	10	11
10	Vermittlung von Kenntnissen der allgemeinen und pädagogischen Kultur an die Schüler	10	19	40
11	Vermittlung eines Minimums für das Leben notwendiger Kenntnisse	5	7	11

Tabelle 1: Erstrangige Aufgaben der Schule nach Meinung des pädagogischen Kollektivs (in %)

Niveau	Kenntnisse der Grundlagen der Wissenschaften		Befähigung zur Anwendung der Kenntnisse		Beherrschung von Methoden der Wissenschaften	
	Selbstbewertung	Expertenbewertung	Selbstbewertung	Expertenbewertung	Selbstbewertung	Expertenbewertung
I	85	61	62	53	36	19
II	31	43	43	45	38	44
III	7	19	8	25	49	60

Tabelle 2: Niveau der wissenschaftlich-theoretischen Vorbereitung der Lehrer (Bewertung und Selbstbewertung in absoluten Zahlen)

Ziele auf unterschiedlichen Stufen der Verallgemeinerung zu formulieren. Auf niedrigstem Niveau (Niveau III) der Vorbereitung kennzeichnen die Lehrer Kenntnisse der Entwicklungsphysiologie. Auf höchstem Niveau wird von 18 Selbstwertungen die Beherrschung von wissenschaftlich begründeten Methoden des Unterrichts und der Erziehung festgehalten.

Die wertenden Urteile der Experten fallen mit der Selbstbewertung der Lehrer in einer Reihe von Parametern zusammen, aber es bestehen auch prinzipielle Unterschiede in der Bewertung (Lehrer bewerten sich bei weitem höher als die Experten). Das betrifft das Können, pädagogische Ziele zu formulieren, Erfahrungen ihrer Arbeit und die von Kollegen zu verallgemeinern; ihre Kenntnisse in Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologie und die Beherrschung von wissenschaftlich begründeten Methoden von Unterricht und Erziehung, insbesondere im Bereich der Erziehung.

Auf höchstem (die Hälfte der Befragten) und mittlerem Niveau (ein Drittel der Befragten) überwiegen die Selbsteinschätzungen zur

- methodischen Vorbereitung der Lehrer zur Beherrschung des Lerninhalts; zur Einführung außerunterrichtlicher Arbeit im Fach;
- Beherrschung der technisch-schulischen Organisation und der Anschauungsmittel;
- Einführung außerunterrichtlicher erzieherischer Arbeit.

Die Fähigkeiten, alle Arten der Lerntätigkeit auf dem Niveau gegenwärtiger didaktischer Forderungen zu organisieren, wurden von 105 Lehrern auf Niveaustufe I und II bewertet.

Nach Meinung der Experten überschätzten sich die Lehrer in der Bewertung ihres Könnens in Tätigkeitsorganisation, in der Beherrschung des Unterrichtsinhalts, der Einführung der außerunterrichtlichen erzieherischen Arbeit und der Arbeit im Fach.

Die vorgestellten Daten bezeugen, dass die Lehrer ihre **wissenschaftlich-theoretische, psychologisch-pädagogische und fachdidaktische Ausbildung relativ hoch bewerten**; die Bewertung der Experten ist bedeutend niedriger, besonders in den beiden letzten Merkmalen. Das ist damit verbunden, dass in der Selbsteinschätzung der Lehrer Wunschdenken und innere Stimmungsbilder - für die Experten aber die Beurteilung von Kenntnissen und Können des Lehrers in der konkreten Arbeit eine Rolle spielen.

Der Lehrer bewertet sich nach einzelnen Ausbildungsprofilen. Die Experten, nach Profilen bewertend, integrieren und betrachten die Persönlichkeit als Ganzes. Auf ihre Bewertungen wirken zusätzliche Informationen über den Lehrer, dessen

allgemeine und pädagogische Kultur. Außerdem haben die Teilnehmer der Expertise mehrheitlich die Möglichkeit, die Tätigkeit der Lehrer unmittelbar in der Arbeit zu beobachten, was für den Großteil der Lehrer überhaupt nicht im Feld ihrer Aufmerksamkeit liegt.

Zur Beantwortung der Frage, **welchen Platz die Kultur in den Werten der Lehrer** einnimmt, war den Lehrern aufgetragen, nach einer fünfstufigen Skala über 20 Werte (vgl. Pädagogische Diagnostik 1993, S. 35 f.) zu urteilen (in die publizierte Liste wurden noch zwei Werte zusätzlich aufgenommen). Im Fragebogen wurden die Werte in willkürlicher Reihenfolge aufgezählt. Zusätzlich zur Bewertung wurde vorgeschlagen, die Wertkategorien in eine Rangordnung zu bringen. Im Einzelnen wurden **folgende Werte** aufgeführt: *Erhaltung des Friedens, Lebensweisheit, interessante Arbeit, gute und wahre Freunde, Gesundheit, Mensch, Kultur, Selbstsicherheit, Erkenntnis, tatkräftiges Leben, Selbständigkeit, Schöpferium, Gleichheit, Pädagogische Kultur, Schönheit, Hab und Gut, Unabhängigkeit, Wahrheit, Schutz der natürlichen Umwelt, gesellschaftliche Anerkennung.*

Befragt wurden 38 Lehrer. von der 20 beurteilten Werten wurden die bedeutsamsten und die am wenigsten bedeutsamen gekennzeichnet.

Unter den **bedeutsamsten Werten** erhält die höchste Bewertung *Erhaltung des Friedens* (4,2). Die Rangplätze 1 bis 5 im Urteil der Lehrer erhielten: *Erhaltung des Friedens* (4,2), *Hab und Gut* (3,8), *Mensch* (3,4), *Schutz der natürlichen Umwelt* (3,2), *Kultur* (3,1). Mit niedrigster Wertung wurden bedacht: *Wahrheit* und *Unabhängigkeit* (1,7); *gute und wahre Freunde* (1,0); *Selbständigkeit* und *gesellschaftliche Anerkennung* (0,9). Alle übrigen Werte nehmen eine mittlere Position ein, u.a. auch die *Pädagogische Kultur*, die von den Lehrern in erster Linie - als Grundlage ihres beruflichen Erfolgs bewertet wird. Nur selten wird sie als Grundlage der Aneignung allgemeinmenschlicher Kultur betrachtet.

Wenn man die Gruppe der am **wenigsten bedeutsam eingeschätzten Werte** (Rangplätze 16 bis 20) betrachtet, so erscheinen hier die Werte: *gesellschaftliche Anerkennung* und *Selbständigkeit* (4,1), *gute, wahre Freunde* (4,0); *Schönheit* und *Gleichheit* (3,4), *Wahrheit* und 'Unabhängigkeit' (3,3), 'Schöpferium' (3,2). Je höher der Wert hier ist, desto geringer die Bedeutsamkeit. Erklärlich sind die niedrigsten Wertungen in dieser Reihung für *gesellschaftliche Anerkennung* und *Selbständigkeit*. Lehrer erfahren in den heutigen Tagen keine Anerkennung der Gesellschaft für sich sowie keine Unterstützung und Aufmerksamkeit seitens gesellschaftlicher Kräfte, sie sind weniger stolz auf Erfolge ihrer beruflichen Tätigkeit. Auch 'Selbständigkeit' wird als Wert mit der niedrigsten Wertung versehen. Das zeugt davon, dass Selbständigkeit aktuell nicht als Wert gesehen wird, und zwar deshalb, weil ein Teil der Lehrerschaft sie nicht braucht und

andere sich einfach immer für selbständig halten.

Die Daten erlauben festzustellen, dass die allgemeinmenschliche Kultur für den Lehrer einer der bedeutsamsten Werte ist, die pädagogische Kultur jedoch nur vom Standpunkt des Erfolgs in beruflicher Meisterschaft des Lehrers bewertet wird. Beinahe keine Aufmerksamkeit wird auf ihren Zusammenhang mit der allgemeinen Kultur gerichtet.

### **Beziehungen der Lehrer in Selbstsicht und Expertenurteil**

Die drei oben erwähnten Ausbildungsprofile des Lehrers sind auch eng mit der Ausrichtung der "Beziehungen" verbunden. In dieser Sicht wird - in erster Linie - die Erscheinung der pädagogischen Kultur als Kultur der Beziehung zur Welt, zu sich und zu anderen Menschen ausgewiesen. Untersucht wurde die **Beziehung**, die **Einstellung der Lehrer** zur **eigenen Tätigkeit** (verantwortungsvoll, engagiert, schöpferisch); zu den **Schülern** (wohlwollend, fordernd, gerecht, pädagogisch optimistisch); zu den **Eltern** (teilnehmend, pädagogisch fordernd) sowie **zu sich selbst** (adäquate Selbstbewertung, Selbstkritik).

Im Ergebnis der Untersuchung wurde festgestellt:

- Auf hohem Niveau haben die Lehrer hervorgehoben: die Selbstbewertung verantwortlicher Beziehung zur Tätigkeit, wohlwollende Beziehung zu den Schülern, teilnehmendes Verhältnis zu den Eltern; freundschaftliche Beziehung zu den Kollegen und adäquate Selbsteinschätzung.
- Auf niedrigem Niveau wurden eingeordnet: die Selbsteinschätzung schöpferischer Beziehungen zur Tätigkeit; pädagogisch fordernde Beziehung zu den Eltern und Selbstkritik (vgl. Tabelle 3 auf der nächsten Seite).

Diese Daten lassen die Feststellung zu, dass sowohl die Lehrer selbst und mehr noch die Experten Beziehungen zwischen Lehrern und ihrer sozialen Umwelt ungenügend hoch werten.

Das ist nach unserer Ansicht durch geringes Wissen und Können im Bereich der pädagogischen Kultur, insbesondere in der Kommunikation, durch ungenügende Arbeit in der Selbstanalyse, der Selbstentwicklung und Selbstentfaltung seiner Persönlichkeit und der Persönlichkeit des Schülers zu erklären.

### **Konturen eines Portraits - skizziert von Lehrern**

Für die Realisierung nicht nur der gekennzeichneten Anforderungen, sondern auch vieler weiterer Aufgaben durch die Schule wird ein Lehrer mit besonderen Qualitäten erforderlich. Im weiteren werden Daten genutzt, die mit der Methodik

des unvollendeten Satzes “Mein Nachdenken über...” von Lehrern erhalten wurden.

Beziehungen	Niveau I		Niveau II		Niveau III	
	Selbst- bewertung	Experten- bewertung	Selbst- bewertung	Experten- bewertung	Selbst- bewertung	Experten- bewertung
<b>1. Zur Tätigkeit, zum Handeln:</b>						
■ verantwortlich	74	60	39	48	0	15
■ engagiert	32	41	71	49	20	33
■ schöpferisch	12	18	67	36	44	69
<b>2. Zu den Schülern:</b>						
■ wohlwollend	67	40	56	69	0	14
■ fordernd	33	25	71	69	19	29
■ gerecht	27	24	79	70	17	29
■ optimistisch	35	28	77	67	11	28
<b>3. Zu den Eltern:</b>						
■ mitfühlend, teilnehmend	72	53	51	62	0	18
■ fordernd	15	13	59	60	49	50
<b>4. Zu den Kollegen:</b>						
■ freundschaftlich	79	47	34	58	10	18
■ verständnisvoll	62	40	61	73	0	10
■ grundsätzlich	42	44	58	46	23	33
<b>5. Zu sich selbst:</b>						
■ adäquate Selbsteinschätzung	63	38	48	52	12	33
■ Selbstkritik	34	22	67	53	22	48

Tabelle 3: Bewertung der Beziehungen (Selbstbewertung und Expertenurteil)

Für den Lehrer wird es in der Arbeit mit den Kindern wichtig zu verstehen, dass “es notwendig ist, **Kinder zu lieben, tolerant zu sein, Takt zu zeigen, jedes Kind**

zu achten, seine psychischen Besonderheiten, seine familiären Schwierigkeiten und seine Gesundheit zu kennen". "In der Arbeit des Lehrers soll es **keinen 'Ausschuss'** geben", "in allem soll **Folgerichtigkeit, Konsequenz** herrschen". "Für Kinder ist der Lehrer eine Persönlichkeit. Deshalb ist er verpflichtet, sein Fach gut zu kennen, kulturvoll im Umgang mit ihnen und den Eltern sowie korrekt und akkurat in seiner Arbeit zu sein".

"Der Lehrer braucht **tätigen und menschlichen Kontakt** zu den Schülern, Verständnis dafür, dass jedes Kind eine Persönlichkeit ist. Nur bei einer solchen Einstellung kann man von Effektivität des Unterrichts und der Erziehung sprechen. Umgang mit Lernenden - das ist vor allem Umgang mit Menschen, aber erst dann Umgang mit Schülern."

In der Arbeit mit Kindern ist es wichtig zu verstehen, dass dies "eine mühevoll, schwierige Arbeit ist, die große Zurückhaltung erfordert, die **keine Demütigung ihrer Würde** zulässt. Aber wenn dies dennoch geschieht, dann muss der Lehrer begründen können, dass er wegen mehrfacher Nichterfüllung begründeter Forderungen durch den Schüler selbst dazu gezwungen war. Wichtig ist das Bestreben des Lehrers, den Schüler zum Verbündeten in der Sache zu machen." Und überhaupt "sind die Kinder von Natur aus neugierig. Deshalb ist es notwendig, solche **Tätigkeiten und Verfahren** ihrer Realisierung zu finden, die sie interessieren."

Untersucht wurde die Meinung der Lehrer über die von Ihnen am höchsten bewerteten Eigenschaften der Persönlichkeit des Lehrers und der Schüler. Es wurden 40 Eigenschaften vorgegeben. Wenn wir sie in eine Rangordnung bringen, erhalten wir die hochgeschätzten Eigenschaften der Persönlichkeit in der Abnahme ihres Wertes: Gewogenheit (deren Basis wahre Güte darstellt), Professionalität, Liebe zu den Kindern, reiche Kenntnisse und großer Intellekt, kommunikative Kultur (Können, miteinander umzugehen), Gelehrsamkeit und Schöpfer-tum, Verständnis für kindliche Probleme und die Fähigkeit, die Individualität des Schülers anzunehmen, Offenheit, Können und das Streben zu erklären, Geduld und gewissenhafte Beziehung zur Arbeit, Weitblick und persönliches Interesse für den Schüler, Ehrenhaftigkeit und Schlagfertigkeit, Gerechtigkeit und Humor und vieles andere.

Die hervorgehobenen persönlichen Eigenschaften des Lehrers sprechen nochmals dafür, dass bedeutsam sind: der **Besitz einer allgemeinen und pädagogischen Kultur, Professionalismus** in der Tätigkeit, **höchste moralische und intellektuelle** Eigenschaften.

### **Konturen eines Portraits des Lehrers - skizziert von Schülern**

Das vorgestellte Portrait des Lehrers der heutigen Schule wäre ohne ein Urteil der

Schüler unvollständig. Deshalb wurde die Meinung der Schüler untersucht, denen vorgegeben wurde:

- einen Aufsatz, ein Essay zum Thema: "Der Lehrer - über den ich erzählen möchte" zu verfassen;
- ein musikalisches oder künstlerisches Portrait ihres Lieblingslehrers unter dem Motto "Loblied auf den Lehrer" zu verfassen;
- auf einen Fragebogen "Der Lehrer in meinen Augen" zu antworten.

Die Befragungsergebnisse bei Schülern unterschiedlicher Altersgruppen bestätigen, dass Portraits des Lieblings- und idealen Lehrers bei den Jüngeren übereinstimmen und eher Persönlichkeitseigenschaften des Lehrers ausdrücken wie: gut, klug, schön, fürsorglich. Die Älteren wollen, dass der Lehrer gerecht, aufmerksam gegenüber ihren Problemen ist und Humor besitze u.a. Die Schüler der höheren Klassen meinen, dass "es den idealen Lehrer nicht gibt, aber beliebt ist der, dem du dich anvertraust."

Um das Bild des Lehrers in den Augen der ältesten Schüler vorzustellen, wenden wir uns Materialien der ersten pädagogischen Olympiade "Erfolg" zu, die vom Lehrstuhl Pädagogik der Universität A. I. Herzen im Jahre 1995 für Schüler pädagogischer Klassen 10 und 11 durchgeführt wurde.

*"Ich unterstütze den Standpunkt von L. N. TOLSTOJ: "Wenn der Lehrer nur Liebe zur Sache hat, wird er ein guter Lehrer. Wenn der Lehrer nur Liebe zum Schüler hat, wie Vater und Mutter - wird er besser als jener Lehrer, der alle Bücher liest, aber weder Liebe zur Sache noch zu dem Schüler hat. Wenn der Lehrer in sich Liebe zur Sache und zu den Schülern vereinigt, ist er der vollendete Lehrer".*

Grundlegende Aufgabe des Lehrers ist es anzuleiten, zu leben, zu arbeiten, sich zu vervollkommen. Er soll sich und seine Schüler zu Kreativität anregen, sich und den Schüler zur Selbstbildung anregen.

Die Kinder für die Zukunft erziehend, soll der Lehrer nicht vergessen, dass sie schon leben, dass die Zukunft in der Gegenwart geboren wird.

Wichtig in den Beziehungen zu den Kindern sind Aufrichtigkeit und Wahrheit. Manches Mal ist es nützlich zu schweigen, sich einer Antwort zu entziehen, aber niemals darf man Kinder hintergehen. Hinter Aufrichtigkeit und Wahrheit stehen Vertrauen und gegenseitige Achtung.

Nach meiner Ansicht ist Erziehung sehr wesentlich für den Unterrichtsprozess. Sie soll unmittelbar im Unterricht stattfinden, sie wird durch die Persönlichkeit des Lehrers zum Leben gebracht.

Das persönliche Beispiel des Lehrers, seine Liebe zu Kindern, das Streben,

Neues zu suchen, die Einheit von Fordern und Handeln sind das Fundament des Erziehungsprozesses.

K. D. UŠINSKIJ sagte: *“Der Lehrer lebt, solange er lernt. Sobald der Lehrer aufhört zu lernen, stirbt in ihm der Lehrer.”*

Um Kinder zu lehren, ist es notwendig, Unterrichtsinhalte auswählen und sie wissenschaftlich und fasslich darstellen zu können, damit das Kind niemals die Neugier verliert, damit es sucht und der Lehrer ihm bei der Suche hilft.

Es ist wichtig, den Kindern die teuersten, höchsten Gefühle nahe zu bringen: Liebe und gegenseitiges Verständnis, Mitgefühl und Wohlwollen, gegenseitige Achtung und Vertrauen, Redlichkeit und Arbeitsliebe, Verantwortlichkeit und Zuverlässigkeit.

Der Lehrer kann wirklich die Freiheit der Kindheit gewährleisten. Er behütet und zieht die Kinder auf, lehrt und straft, hilft und begeistert.

Überhaupt, die Kinder wollen lernen, und der Lehrer will lehren - und selbst, wenn das nicht immer gegeben ist, muss man die Ursachen sowohl in dem einen als auch in dem anderen suchen.

Auf diese Weise wurde dank der Materialien der Untersuchung eine Vorstellung über das wahre Bild des Lehrers geschaffen, der sich von bestimmten moralischen Werten leiten lässt, sein Urteil über die Aufgaben hat, die die Schule lösen muss; der die Hürden des pädagogischen Alltags gut kennt, auch wenn er über ihre Ursachen nur ungenügend Klarheit hat. Besonders schätzt er an den Kollegen Menschlichkeit, Kultur, Professionalität und Intellekt und immer erinnert er sich daran, dass er selbst das einprägsamste Beispiel für seine Schüler ist.

#### **Literatur:**

Brudnyj, D. (Hrsg.): Der Lehrer. Moskau 1991.

Kan-Kalick, V. A.; Nikandrov, N. D.: Pädagogisches Schöpferium. Moskau 1990.

Lehrer: In Großaufnahme. Sozial-pädagogische Probleme der Tätigkeit des Lehrers. Leningrad 1991.

Lesochina, L. N.: Zur Gesellschaft gebildeter Leute. St. Petersburg 1998.

Marković, D. (Hrsg.): Pädagogisches Personal des 21. Jahrhunderts: Ausbildung des schöpferischen Potentials des Lehrers. Belgrad 1998.

Pädagogische Diagnostik in der experimentellen Arbeit der Schule. St. Petersburg 1993.

## Die Lehrerschaft in der sich verändernden Gesellschaft

### Einleitung

Die soziologischen Forschungen, auf deren Basis diese Ausarbeitung erfolgte, spiegeln die Situation der Lehrer St. Petersburgs - der der Größe nach zweiten "Megapolis" Russlands - wider.

In einer Befragung nahmen 1587 Probanden - Lehrer von der Mittelschule (12 Fächer) und der Grundschule teil. Die ausgewählte Stichprobe stellt 7% der Grundgesamtheit der Lehrer dar. Ausgewählt wurden 44 Schulen: 21 allgemeinbildende, 13 Schulen mit verstärktem Unterricht in einem oder mehreren Fächern; 7 Gymnasien und 3 Lyzeen mit verstärktem Unterricht in bestimmten Fächern.

St. Petersburg ist ein großes kulturelles, wissenschaftliches und industrielles Zentrum. Deshalb ist die Extrapolierung einiger Schlussfolgerungen auf die Lehrerschaft des Landes im Ganzen nicht möglich. Jedoch ist es möglich anzunehmen, dass die bedeutendsten Tendenzen kraft ihrer Wichtigkeit und Determiniertheit durch die politischen und sozial-ökonomischen Veränderungen für die gesamte Lehrerschaft Russlands charakteristisch werden.

Folgenreiche sozial-ökonomische und politische Änderungen der letzten Jahre riefen in unserer Gesellschaft eine Menge von Problemen hervor. Sie berühren buchstäblich alle Sphären der Lebenstätigkeit und erfordern letztlich eine komplexe Betrachtung. Das zwingt dazu, dass einzelne Forscher wie auch ganze wissenschaftliche Kollektive prüfen, welche Bedeutung ein bisher erarbeiteter Begriff aus neuer Perspektive erhalten würde. In vollem Maße gilt das auch zur Bestimmung des Begriffes **Lehrerschaft**, ihrer Funktion und Rolle und ihren Platz in der sozialen Struktur und im gesellschaftlichen Prozess.

### Theorie der sozialen Schichtung (Stratifikation) als Methode der Gesellschaftsanalyse

Grundlagen heutiger Zugänge zur Analyse sozialer Strukturen wurden durch MAX WEBER gelegt, der sie als vielstufiges System betrachtet, wo neben Klassen und den von ihnen ausgelösten Beziehungen im Eigentum sozialer Status und Macht einen wichtigen Platz einnehmen. Als grundlegende Bedingung der Existenz von Klassen bestimmt M. WEBER die ungleiche Verteilung des Eigentums und der ökonomischen Macht. Daher folgt auch die Ungleichheit der Individuen, die Klassen bilden, was in der Praxis die Schichtung der Gesellschaft mit dem

Monopol von Gruppen von Menschen auf bestimmte materielle Güter verbindet. Später haben Soziologen auf dieser Grundlage die Theorie der sozialen Stratifikation ausgearbeitet.

Einer der Begründer des Funktionalismus, Professor T. PARSONS, bemerkte, diese Wissenschaftsrichtung charakterisierend, "dass die soziale Schichtung und Tendenzen der sozialen Mobilität ... - ein traditioneller, zentraler Bereich der Forschung der Soziologie sind; als solcher, ein Bereich, auf den keine andere Wissenschaft ernsthaft Anspruch erhebt". Er stellt so einen Kernbereich der gesamten Soziologie dar. Ähnlich anderen Systemen sind soziale Systeme zu Differenzierung geneigt, wobei als eine ihrer wichtigen Achsen eine "vertikale Achse" auftritt. Das ruft die Zuspitzung von Problemen der Beziehungen zwischen normativen Komponenten der sozialen Struktur hervor, beispielsweise den Wert- und rechtlichen Normen, und ebenso auch bei der Integration der "Interessen" (sowohl auf Gruppen- als auch kollektivem Niveau) und der Motive der Individuen im sozialen System (Amerikanische Soziologie 1972, S. 58).

Im ursprünglichen Sinne bezeichnete Schichtung ("Stratifikation") den Prozess der Verteilung einer gewissen Art von Gegenständen in einem Kontinuum und ihre Gruppierung nach annähernd gleichen Situationen in ihr. Ebenso bezeichnet sie das "Ergebnis dieses Prozesses, d.h. eine gewisse Anordnung dieser Gegenstände" (J. GOULD, W. L. KOLB 1965, S. 695.). Der Stratifikation eine Bestimmung des "Sozialen" hinzufügend, bewahrten die Soziologen die zweifache Bedeutung des Begriffes, der dem Wesen nach die Schichtung der Bevölkerung nach bestimmten Merkmalen kennzeichnet. Auf diese Weise kennzeichnet "soziale Schichtung" die Ordnung von Elementen in Gruppen, die Einführung der sozialen Position, die die eine von anderen als höher- oder niedriger angeordnet unterscheiden. Die soziale Schichtung wird gleichzeitig sowohl als Prozess, kontinuierlich in der Gesellschaft ablaufend, als auch als dessen Ergebnis betrachtet. Letzten Endes gibt die Stratifikation ein spezifisches Bild der Gesellschaft, indem für ihre Zeichnung eigene Methoden verwendet werden.

Über das Wesen der Stratifikation sprechend, unterstrich Professor K. DAVIS, dass es vor allem "die Ungleichheit der Situationen und ihre Wertungen" ausmacht (1942, S. 312). Im Wörterbuch von J. GOULD UND W. L. KOLB wird Stratifikation als "Prozess" bestimmt, "in dessen Resultat sich Familien und Individuen als einander nicht gleich erweisen und in eine hierarchisch angeordnete Schicht mit unterschiedlichem Prestige, Eigentum und Macht gruppiert werden" (1965, S. 695).

Theoretische Ausarbeitungen auf dem Gebiet der Stratifikation, erarbeitet von T. PARSONS, R. MERTON, K. DAVIS, U. MUR sind auch heute anerkannt. Als Ursache der sozialen Schichtung sehen sie die Funktionsteilung in der Gesellschaft.

Tatsächlich, dafür, dass die Gesellschaft existieren kann, müssen in ihr eine große Anzahl vielfältiger Funktionen - von Schlüsselfunktionen über wichtige bis zu unbedeutenden - verwirklicht werden, um ihre Lebenstätigkeit und einen bestimmten Fortschritt zu gewährleisten. Die Bedeutung der funktionalen Situation wird durch den Grad der funktionalen Einzigartigkeit verschiedener sozialer Positionen und den Grad der Abhängigkeit der gegebenen Position von anderen bestimmt.

Gestützt auf die Grundlage dieser oder anderer Merkmale einer Reihe gleichbedeutender Dimensionen der Schichtung (Stratifikation) ist es möglich, die Gesamtheit sozialer Positionen einzelner Gruppen in eine Ordnung zu bringen. Die Summe der Merkmale, die Schichten identifizieren, sind durch Soziologen herausgearbeitet. Das größte praktische Interesse enthält eine Reihe von Dimensionen, die von Professor BERNARD BARBER mit folgenden Merkmalen ausgliedert wurden:

- Prestige der Profession;
- Herrschaft und Macht;
- Einnahmen und Reichtum;
- Bildung oder Wissen;
- Religiosität oder Ritualität;
- verwandtschaftliche oder ethnische Gruppen (1972).

### **Funktionen der Lehrerschaft in der Gesellschaft**

Es muss unterstrichen werden, dass sich die soziale Schichtung (Stratifikation) auf traditionelle Grundlagen der westlichen Gesellschaft stützt, die nicht solchen kardinalen, revolutionären Erscheinungen unterworfen ist wie die russische. Deshalb wäre es nicht rechtmäßig, diese direkt auf die gegenwärtige russische Gesellschaft zu extrapolieren, die sich im Stadium rigoroser dynamischer Änderungen der sozialen Struktur befindet. Daher erscheint es als rechtmäßig, grundlegende Methoden der Ausgliederung von Schichten und vorgeschlagene Merkmale zu nutzen, um die Lehrerschaft als eine sozial-professionelle Schicht zu betrachten. Dabei gehen wir davon aus, dass die Profession als eines der wesentlichen Merkmale der Zugehörigkeit zu einer Schicht auftreten kann. Somit wird es möglich, die Lehrerschicht vom Standpunkt der Beschreibung ihrer Merkmale zu untersuchen, um diese aus der allgemeinen Gruppe der Intelligenz auszugliedern.

Wir lassen hier bewusst das Problem der historischen Genesis der Lehrerschaft aus, wie sie von verschiedenen Autoren in unterschiedlichen Zeiten auf dieser oder jener Stufe der Analyse dargestellt wurde. Es bleibt jedoch zu unterstreichen, dass bei aller Vielgestaltigkeit der Arten menschlicher Tätigkeit die Rolle sozialer

Gruppen, die für Unterricht, Erziehung und Vermittlung der von den Vorgängern gesammelten Kenntnisse, Erfahrungen vorbestimmt waren, immer ausreichend groß war und tiefe sozial-politische Wurzeln hat. Gleichzeitig stellen wir fest, dass diese Tätigkeit der Lehrerschaft niemals durch die Gesellschaft in dem Maße anerkannt wurde, in dem sie den Fortschritt voll unterstützen konnte. Nichtsdestoweniger ist das historische Herausbilden der Funktion der Lehrerschaft im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung offensichtlich. Wenn in frühen Stadien der menschlichen Zivilisation die Funktion der Lehrerschaft auf die Unterrichtung der heranwachsenden Generation in Fertigkeiten im Kampf ums Überleben hinauslief, so transformierte sie sich später zur Funktion der Reproduktion der Produktivkräfte, des Intellekts und des Kognitiven.

Welche historische Epoche wir auch auswählten, welchen Änderungen die Position der Lehrerschaft auch in der Gesellschaft und im Staat unterworfen würde, unverändert bleibt eines: die Arbeit des Lehrers, seinen Platz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bestimmend, ist ihrem Charakter nach geistige Arbeit. Auf diese Weise wird der Platz der Lehrerschaft in der sozialen Struktur als organisch zusammengesetzte Intelligenz mit dem wesentlichen Charakteristikum des bewussten Schöpfertums bestimmt.

In der Entwicklungsgeschichte der Intelligenz formierte sich in ihrem Milieu beständig eine Schicht, die sich professionell mit der Unterrichtung und Erziehung der Persönlichkeit beschäftigte, beginnend mit dem Kindesalter und endend mit der Jugendperiode. Diese Schicht konzentrierte sich in ihrer Tätigkeit immer mehr auf bedeutsamste soziale und kulturell-persönlichkeitsbildende gesellschaftliche Ziele, die in ihrer Gesamtheit auch als soziokulturelle Funktion der professionellen Gruppe pädagogischer Intelligenz in Erscheinung treten.

Professionelle und soziokulturelle Funktionen der Lehrerschaft in der Gesellschaft zeigen offensichtlich die Wichtigkeit dieser Schicht für die Existenz einer beliebigen Sozialität, für ihre erfolgreiche Reproduktion und Entwicklung. Selbst die Feststellung dieses Faktums lässt aber noch nicht verstehen, dass sich diese sozial-professionelle Schicht sowohl "von innen" wie auch in ihren Beziehungen zu anderen Schichten, in der Gesellschaft als sozialer Organismus ausweist.

Die weitere Analyse dieser Frage wurde von uns auf der Grundlage der Merkmale durchgeführt, die von B. BARBER gekennzeichnet wurden. Selbstverständlich werden sowohl die Inhalte der Merkmale selbst und ihre Wechselbeziehungen von uns nicht nur in der Verkürzung laufender Realität russischer Wirklichkeit betrachtet, vielmehr versuchen wir, solche Änderungen zu verstehen, die heute ebenso bedeutsam die Lehrerschaft berühren.

Die Anwendung der Merkmale der Schichtung (Stratifikation) für die Diagnose der russischen Gesellschaft, die sich im Zustand der Entstehung befindet, hat bedauerlicherweise keine traditionellen Analogien. Die Feststellung der Kontinui-

tät von sowjetischen und russischen Etappen der Entwicklung der Soziologie erfordert ein bestimmte Zeit.

## **Lehrerschaft in den Merkmalen der Stratifikation**

### **Prestige der Profession**

Man kann nicht sagen, dass die sowjetische Gesellschaftswissenschaft den Fragen des Prestiges der Profession keine Aufmerksamkeit zuwandte. Aber die Mehrzahl der Forscher betrachtete Prestige der Profession als soziale Bewertung ihrer funktionellen Rolle, die in ihrer Weise Einfluss auf die Persönlichkeit hatte. In dem Buch "Soziale Umstellungen" schreiben M. N. RUTKEVIČ und F. R. FILIPPOV, dass das Prestige überhaupt nicht die objektive soziale, professionelle Position von Menschen bestimmt, sondern ausschließlich Reflexion (adäquat oder nicht-adäquat) dieser Position in ihrem Bewusstsein, in der gesellschaftlichen Meinung darstellt (1978). Währenddessen verstehen V. N. ŠUBKIN, Novosibirsker sowie baltische Soziologen das Prestige der Profession als selbständigen Gegenstand der Sozialwissenschaft. Das Prestige wurde als Problem der Attraktivität von Formen der professionellen Arbeit, der Veranlagung zu solcher oder anderen Professionen, ihrer Wahl, der Attraktivität von Lebensplänen und der Auswahl der Wege der Jugend betrachtet (vgl. M. CH. TITMA; D. M. TAL'JUNAJDE 1984; D. M. TAL'JUNAJDE 1979; V. T. LISOVSKIJ, A. V. DMITREV 1974).

Das Problem des Prestiges des Lehrerberufs analysierend, gibt F. G. ZIJATDINOVA ihre Begriffsbestimmung: "Prestige einer sozialen und professionellen Gruppe einer sozialen Institution ist die grundlegende Wertung der adäquaten Widerspiegelung sozialer, ökonomischer, politischer Positionen, Normen und Werte, charakteristisch für eine gegebene Gesellschaft. Als Kriterien der Widerspiegelung von Normen und Werten bildet sich das Prestige im Gang komplizierter Wechselbeziehungen gesellschaftlicher Wertungen, der gesellschaftlichen Meinung heraus" (1992, S. 93). Die Bewertung des Prestiges des Lehrerberufs in der heutigen russischen Gesellschaft, charakterisiert durch die Situation der Veränderung, ist nicht einheitlich. Sie kann nicht als eine solche einheitliche soziale Institution gesehen werden. Derartige Bewertungen gibt es zumindest **drei**.

**Erste Bewertung:** Vor allem bestimmt das Wissenschaftlich-Theoretische klar und deutlich die Rolle und somit den Platz des Lehrerberufs in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Die Schlussfolgerungen verschiedener wissenschaftlicher Schulen, internationaler Dokumente und Konferenzen - darunter der UNESCO - summierend, kann man versichern, dass es eine sehr hohe Wertung ist.

Sie drückt sich vor allem im Bewusstwerden und Anerkennen der durch Wissenschaftler und die Weltgesellschaft formulierten Rolle der Lehrerschaft aus. Das ist Schaffung des intellektuellen Potentials der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts,

eines konkurrenzfähigen, dem Niveau der Zivilisation entsprechend entwickelten Gesellschaftsglieds, das befähigt ist, den Durchbruch zu allerneusten, möglicherweise noch unbekanntem, wissenschaftlichen Technologien zu gewährleisten. Eines Gesellschaftsglieds, das befähigt ist, die harmonische Koexistenz und Wechselwirkung von Mensch und Natur, von unterschiedlichen Kulturen und Traditionen zu sichern.

**Zweite Bewertung** ist eine staatliche und dementsprechend eine gesellschaftliche, soweit hier eine direkte gegenseitige Abhängigkeit zu beobachten ist. Diese Bewertung drückt sich vor allem in der Entlohnung für die eine oder andere soziale Position aus, die auf der Skala des Prestiges einen entsprechenden Rang einnimmt.

Die beste Entlohnung und folglich den größten Rang erhalten solche Positionen, die

- größte Bedeutung für die Gesellschaft haben;
- größeres Talent und langwierigere Unterrichtung erfordern als andere.

Das erste Kriterium hängt davon ab, welche Funktion der Besitzer dieser Position erfüllen soll; das zweite vom Vorhandensein bzw. Fehlen von Personal.

Besonders die Gesellschaft hat durch "ihren Staat" Entlohnungen unterschiedlicher Art in ihren Händen, die es ermöglichen:

- Menschen die Mittel für Existenz und Komfort zu gewährleisten;
- ihre unterschiedlichen Neigungen und Vergnügen zu befriedigen;
- das Gefühl eigenen Selbstbewusstseins zu stärken und die Möglichkeit der Selbstäußerung zu geben.

Auf diese Weise geht die Entlohnung "in den Bestand" der eingenommenen Position ein (K. DAVIS; W. E. MOOR 1945, S. 243 f.).

**Dritte Wertung:** Es ist unerlässlich, die Wertung der Tätigkeit durch die Lehrerschaft selbst einzubeziehen. Die Notwendigkeit, diese einzubeziehen, wird dadurch bedingt, dass die Selbstwertung Referenz der Beziehung zum eigenen Beruf ist. Dementsprechend spiegelt sie auf ihre Weise das Maß des Beitrags wider, den diese Schicht in die Anstrengungen der Gesellschaft einbringt.

Wir kennzeichnen sogleich die gegenwärtige soziale Situation, die sich in den 90er Jahren verkompliziert hat und die die Lage der Lehrerschaft kennzeichnet. Die weltweite Anerkennung der Rolle der Lehrerschaft ist ausreichend hoch, aber sie drückt eher die Deklaration eines Status, irgendeine ideale Norm aus, ausgesprochen an die am weitesten fortgeschrittenen Geister der Menschheit. Die reale Position der Lehrerschaft, ganz besonders in Russland, hat diesen Status nicht.

Noch komplizierter ist das Verhältnis zwischen zwei anderen Niveaus der Be-

wertung: der staatlichen und der eigenen durch die Lehrer (vgl. Tabelle 1).

### Wie bewerten Sie Ihren Beruf?

Bezeichnung	höchste Bewertung	niedrige Bewertung	indifferente Bewertung
Staat	2	55	43
Gesellschaft	2	59	39
Familie und Nahestehende	42	48	10
ich selbst	76	23	1

Tabelle 1: Meinung der Lehrerschaft über die Einschätzung ihres Berufs durch soziale Institutionen und Umwelt (in % der Gesamtzahl der Befragten).

Auf staatlichem Niveau wird die Arbeit des Lehrers heute niedrig bewertet. Als Anzeichen dafür ist vor allem die äußerst schwache Finanzierung des gesamten Bildungssystems und insbesondere des Schulsystems zu sehen. Die Lehrer befinden sich faktisch in der Situation, dass sie manchmal kaum ihre physische Existenz als Individuum sichern können, erst recht nicht als Bürger einer normalen Gesellschaft. Im Wesen ist davon zu sprechen, dass die Reproduktion des Lehrers als soziales Wesen sowohl im professionellen wie auch im soziokulturellen Rahmen unmöglich wird.

Heute sieht der Lehrer weder von der Seite des Staates noch von der Seite der Gesellschaft für ihn Interesse bezeugende Beziehungen. Praktisch fühlt die Hälfte der Lehrerschaft eine indifferente oder bestenfalls eine schwache positive Beziehung. Jedoch kein Professioneller kann ruhig eine gleichgültige Beziehung zu seiner Arbeit auf seinen sozialen Status übertragen; jeder benötigt Unterstützung und Zustimmung. Eine solche Selbstwahrnehmung der Lehrerschaft hat Ursachen. Den Schulen des Landes fehlt oft das Nötigste, die Arbeit des Lehrers wird außerordentlich niedrig bezahlt, die soziale Unterstützung fehlt, die Schwierigkeit der Arbeit wächst in dem Maße, wie es der Lehrer heute mit einer völlig anderen Generation von Kindern zu tun hat.

Selbstverständlich sind in der Periode der radikalen Veränderung der Gesellschaft auch andere Schichten der Gesellschaft von Krisenerscheinungen betroffen. Jedoch wir richten die Aufmerksamkeit auf den Fakt, dass Staat und Gesellschaft den Beruf des Lehrers entweder niedrig bewerten (55%) oder sich zu ihm gleichgültig verhalten (43%). Es ist offensichtlich, dass eine solche Selbstwahrnehmung zumindest die Vertreter des Berufs nicht zu Arbeit und Selbstvervollkommnung, zur Erfüllung ihrer grundlegender soziokulturellen Funktion motiviert. Diese

Tendenz ist dadurch besonders gefährlich, weil die sich verändernde Welt Reaktionen der Gesellschaft auf vor sich gehende Veränderungen erfordert. Die Gesellschaft ist einfach verpflichtet, qualitativ ihr physisches, intellektuelles und geistiges Potential zu reproduzieren. Jegliche Verzögerung des Prozesses führt zu Disproportionen, deren Überwindung in den folgenden Jahren und Jahrzehnten ernsthafte zusätzliche Ressourcen und Anstrengungen erfordert. Aber insbesondere das "Produkt" der Tätigkeit der Lehrer - die Kinder und Jugend - ist das schwierigste von allem, mit dem es die Menschheit zu tun hat. Es ist möglich, die Technik, die Städte, manchmal sogar teilweise die Natur wiederherzustellen, wozu sich die Menschheit Erfahrungen in diesen Bereichen aneignet. Aber wie ist es möglich, einer ganzen Generation Ideale und Orientierungen zugeben, wie ist es möglich, die Zielgerichtetheit der Einrichtung und Existenz der konkreten Gesellschaft zu beweisen?

Die Lehrerschaft befindet sich selbst in der Bewertung ihrer Profession bisher noch in einer relativ glücklichen Situation: die Mehrheit artikuliert ein positives Verhältnis zu dieser ungünstigen Position. In der Selbstbewertung wirkt offensichtlich ein außergewöhnlicher psychologischer Mechanismus der Selbsterhaltung durch Achtung seiner selbst, seines Berufs, der Wertschätzung seiner Bedeutung und Wichtigkeit in den eigenen Augen.

Jedoch bei weitem nicht alle Lehrer schätzen wirklich ihren Beruf hoch ein: bereit, diesen Beruf erneut auszuwählen, sind 60%; voll überzeugt von den Ergebnissen ihrer Arbeit sind 14% (76% teilweise). Dabei drückt sich eine starke Altersabhängigkeit aus: 62% der Lehrer sind älter als 36 Jahre, und besonders diese bestimmen heute das "Verhalten" der gesamten Schicht. Es ist schwer sich vorzustellen, wie sich die jungen Lehrer der heutigen Generation am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Beruf beziehen werden. Insofern ist der Unterschied der Bewertung von junger und reifer Generation schon heute bedeutsam, wobei insbesondere die Bewertungen der Jungen klar rationalistischer und skeptischer sind.

Es bleibt zu unterstreichen, dass die gleichzeitige Analyse mehrerer Merkmale notwendig ist, die die Beziehung zum Beruf charakterisieren. Darum ist es unmöglich, über diese Erscheinung nur nach einem Merkmal zu richten, weil wir es in diesem Fall nur mit einer Seite eines solch schwierigen Phänomens zu tun haben. Der Lehrer kann seinen Beruf lieben, aber unzufrieden mit dem Ergebnis seiner Arbeit sein. Seine Zufriedenheit mit seiner Arbeit kann mit den Bedingungen der Arbeit verbunden sein, mit der Administration der Schule, der Gesundheit, den persönlichen Umständen usw. Deshalb erlaubt die Betrachtung der Bewertung ihrer Arbeit durch die Lehrer, von unterschiedlichen Positionen aus, einer Einseitigkeit und Situativität zu entgehen.

Was die Bewertung des Lehrerberufs durch nahestehende Menschen betrifft, so

legen sich die Lehrer im vollem Maße Rechenschaft darüber ab, dass die Familien ihren Beruf beiweitem niedriger einschätzen als sie selbst. Heute geht es den Familien der Lehrer noch schlechter als früher, zumindest angesichts der Tatsache, dass es der Mehrheit in den letzten Jahren schwerer wurde zu leben. Das betraf auch die Lehrer selbst, aber zu Problemen des Seins, des materiellen Wohlstands, der Wohnung kommt auch noch die Sorge um den morgigen Tag hinzu - so die Schwierigkeiten der Umgestaltung der Bildung; die Notwendigkeit, neuen Aufgaben zu entsprechen und mit einer neuen Generation von Kindern zu arbeiten und vieles andere mehr.

### **Bildung oder Wissen**

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass Bildung wie auch Wissen immanenter Zug der Lehrerschicht ist, ohne die es nicht möglich ist, Lehrer als solcher zu sein. Es ist verständlich, dass den Lehrprozess nur der verwirklichen kann, der selbst gebildet ist, Kenntnisse und Technologien ihrer Vermittlung angeeignet hat. Auf diese Weise ist die Lehrerschicht ein mächtiger Nutzer sowohl des Bildungssystems im Ganzen als auch seiner Subsysteme, Sphären der Umschulung, der Weiterbildung, der Fortbildung, der Selbstbildung usw. einschließend. Lehrer praktisch aller Fächern der Mittelschule haben höhere Bildung, die Lehrer der Anfangsklassen haben sowohl höhere als auch mittlere pädagogische Bildung.

pädagogische Bildung		nicht -pädagogische Bildung	
höhere	64%	höhere	22 %
mittlere	14%	mittlere	2%

Tabelle 2: Übersicht über Niveau und Charakter der Bildung der Lehrerschaft

Wie aus den angeführten Daten sichtbar wird, überwiegen in der Lehrerschicht St. Petersburgs die **Lehrer mit höherer Bildung**, aber darunter sind in der untersuchten Gesamtheit 24% Vertreter anderer, nicht-pädagogischer Berufe. Dabei wächst der Austausch professioneller Pädagogen gegen nicht professionelle. Die Untersuchung gegebener Tendenzen werden sozial aktuell. Es ist notwendig, auch den Fakt zu berücksichtigen, dass ein großer Teil der Lehrer ohne Hochschulbildung danach strebt, in Abteilungen des Fern- und Abendstudiums der Hochschulen, im System der Weiterbildung und Umschulung zu lernen. In Verbindung mit der Kommerzialisierung der höheren Bildung wird dies aber schwieriger. Nichtsdestoweniger sind die Lehrer heute aktiv in wissenschaftliche Forschungsarbeit und die Durchführung von Experimenten einbezogen, was ihr Bedürfnis nach Wissen bestätigt. Auf diese Weise sehen wir, dass ein hohes Niveau der Bildung ein charakteristisches Merkmal der sozial-professionellen

Lehrerschicht ist.

### **Einkommen oder Reichtum**

Der Erhalt eines bestimmten Teils von Einkommen oder Reichtum hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Beispielsweise gibt die Zugehörigkeit des Individuums zu einer wohlhabenden Familie ihm nicht nur die Möglichkeit auskömmlichen Lebens, sondern erlaubt auch, nicht über Geldprobleme nachzudenken. Unterschiede in der Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Familie geben dem Menschen die Möglichkeit, entsprechende professionelle Rollen auszufüllen - sowohl durch Bildung wie auch ohne sie. Dementsprechend ermöglichen es verschiedene professionelle Rollen in der Gesellschaft, sich unterschiedliche Fähigkeiten zum Erhalt von Einkommen und zur Anhäufung von Reichtum im Sinne von Kapital anzueignen. Aber die gegebene Argumentation hat zur russischen Lehrerschaft eher einen theoretischen Bezug, insofern diese als Grundlage ihrer Lebenstätigkeit ausschließlich diese Mittel erhält, die ihr der Staat ausgibt. Es bleibt zu bemerken, dass sich eine - aber noch nicht große - Gruppe von Lehrern herausbildet, die in nichtstaatlichen (bezahlten) Schulen arbeitet, wo die Lehrerarbeit höher bezahlt wird. Jedoch über den Umfang und die Vergleichbarkeit dieser Gruppe von Lehrern mit der Grundgesamtheit wird erst in einigen Jahren zu sprechen sein.

Einkommen oder der erworbene bzw. ererbte Reichtum dienen immer als Mittel sowohl für eine immer größere Bereicherung wie auch für den durch Geld angeschafften Zugang zu höher eingeschätzten Rollen, wie dies beim "Kauf" von Bildung stattfindet (B. BARBER 1972, S. 238).

Es muss aber unterstrichen werden, dass nicht immer die Rollen, die in sich diesen oder einen anderen Grad von Prestige und Herrschaft enthalten, mit dem Anteil von Einkommen zusammenfallen. So können vom allgemeinsozialen Gesichtspunkt aus völlig prestigelose Rollen von Dieben, Zwischenhändlern von Diebesgut, Mafiosi u.a. dazu befähigen, sich große Summen von Geld anzueignen. Dagegen können Rollen mit höchstem Prestige und Herrschaft, deren Funktion in der Lebenstätigkeit des Staates (hohe staatliche, gesellschaftliche und religiöse Dienststellungen) äußerst wichtig sind, wenn sie redliche, pedantische Leute ausüben, nicht zu höheren Einkommen führen, obwohl sie in Bezug zu anderen sozialen Rollen und Situationen real sehr hoch sind.

Vom Standpunkt der Wichtigkeit der soziokulturellen Rolle und Funktion in der Gesellschaft gehört die Lehrerschaft zu den grundlegenden Schichten, die die Lebenstätigkeit des gesamten sozialen Organismus gewährleisten. Darunter gehört die Lehrerschicht aber nicht zu den hochbezahlten Kategorien der Bevölkerung. Mehr als das hat sie - in der Regel - keinerlei wesentliche Einkommen außerhalb ihrer Arbeitsentgelter. In der Skala der einheitlichen Tarifnetze, nach

der die Entlohnung der russischen Arbeiter aus staatlichem Budget realisiert wird, belegt der Lehrer die Lohnstufen 9 bis 14. Offensichtlich ist, dass in der hierarchischen Struktur der Kategorien der Entlohnung die Lehrerschaft einen mittleren Platz einnimmt. Wenn das gegebene Tarifnetz - angefangen bei den ersten Lohnstufen - eine würdige Existenz der Arbeiter gewährleisten würde, so könnte zweifellos die Lehrerschicht nach dem Niveau des Einkommens zur Mittelklasse gehören. Jedoch in der Praxis gewährleisten selbst die höchsten Lohngruppen, auf die die Lehrer einen Anspruch haben können, mit Mühe und Not das Existenzminimum.

### **Herrschaft und Macht**

B. BARBER bestimmt Herrschaft (authority) als berechtigte (gesetzmäßige) Fähigkeit zum Erreichen von Zielen in sozialen Systemen und Macht (power) als ihr ungesetzliches Ebenbild. Dies und anderes spielt ausnahmslos in allen, in großen und kleinen sozialen Systemen eine funktionale Rolle. Das führt dazu, dass einige Rollen in sich mehr Herrschaft oder Macht einschließen, andere - weniger, woraus sich auch die Schichtung ihrer Struktur ergibt (1972, S. 236). Professor N. SMELZER bestimmt, die Ansichten über Herrschaft von M. WEBER und T. PARSONS synthetisierend, Herrschaft als "Fähigkeit, seinen Willen anderen aufzuzwingen und Ressourcen zum Erreichen der Ziele zu mobilisieren" (1994, S. 650).

Zugänge zur Bestimmung von Wesen und Formen der Herrschaft, ihrer Typologie, der Methoden und Wege der Realisierung gibt es ausreichend viele. Uns interessiert Herrschaft nicht von der Position der politischen Ordnung der Gesellschaft, sondern vom Gesichtspunkt des Zusammenhangs ihres Wesens mit dem Lehrerberuf. Herrschaft kann nach Meinung von N. SMELZER sowohl auf die Ausnutzung von Stärken gegründet sein, die mit der eingenommenen politischen Dienststellung verbunden ist, als auch auf ererbte Autorität oder Autrität des Status - beispielsweise die Herrschaft der Eltern über minderjährige Kinder oder die Herrschaft von Gottesdienern über die Gemeindeglieder - sowie viele andere Faktoren (ebenda, S. 524 f.).

Die oben dargestellte Schlussfolgerung wird unmittelbar auch auf die Lehrerschaft übertragen. Jeder einzelne Lehrer übt täglich in unterschiedlichem Maße **Herrschaftsfunktionen** in einer bestimmten Schülergruppe aus, wobei diese Funktionen seine gesamte Lebenstätigkeit durchdringen, von der Organisation des Unterrichtsprozesses über intellektuelle Tätigkeit bis zu Verhaltensweisen, bis zu Formen der Sprache und der Kommunikation, bis zu Denkstilen. Bewusst oder unbewusst befindet sich der Lehrer im Verhältnis zum Schüler in der Rolle der dominanten Person. Ihm obliegt auch die Mobilisierung der intellektuellen,

geistigen, Lebens- und organisatorischen Ressourcen der Schüler zum Erreichen sowohl individueller wie auch kollektiver Ziele. Hier ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auch den Faktor "der verzögerten Handlung" zu richten, der in der russischen Tradition üblicherweise als Effekt der "primären Lehrerin" bezeichnet wird. Der Einfluss von einzelnen Persönlichkeiten als "soziale Prägung" wirkend, begleitet viele Menschen ihr gesamtes Leben. Das können persönliches Beispiel, Verhalten, Motive der Berufswahl u.a. sein. Das Wesen aber besteht darin, dass einige Ereignisse der Schulzeit lange Zeit ins Gedächtnis eingeprägt werden und Einfluss auf das gesamte Leben ausüben. (In unserem Fall wird der Terminus "soziale Prägung" (imprinting) stärker als bildliche Widerspiegelung denn als strenge wissenschaftliche Bestimmung gebraucht. Jedoch die Analogie nutzt den Ausgangsinhalt des Terminus in seinem direkten Sinne: als Einprägung persönlicher sozialer Muster und Verhaltensnormen durch die Persönlichkeit, die von ihr analog zu angeborenen Verhaltensakten angeeignet werden.)

Es ist möglich, dass die **Macht des Lehrerberufs** vor allem aus dieser Sicht bewertet werden muss. Sie tritt als "ungesetzliches Abbild" der Autorität/ Herrschaft in der Weise auf, dass keinerlei formale, juristische Normen dieses Verhalten regeln. Dieser Typ des Einflusses gehört in den moralisch-ethischen Bereich, was durchaus die Probleme der Kraft und Dimension ihres Einflusses auf die Persönlichkeit keineswegs verringert.

In bestimmtem Maße hat der Lehrer Herrschaft und Macht über die Eltern seiner Schüler, beispielsweise durch die Bewertung, durch Methoden der erzieherischen Arbeit, die Anwendung von Lob und Tadel.

### **Zugehörigkeit zu verwandtschaftlichen und ethnischen Gruppen**

"In allen Gesellschaften üben verwandtschaftliche Gruppen und ihre Erweiterung in der Form von ethnischen Gruppen unabhängige und wesentlich wichtige Funktionen aus: Reproduktion der Nachkommenschaft, Sozialisation der Kinder und Gewährleistung psychologischer, sozialer und moralischer Unterstützung in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen den Eltern selbst, den Brüdern und Schwestern und anderen Verwandten" (B. BARBER 1972, S. 240). In der Situation der erfolgten Transformationen wurden die Probleme verwandtschaftlicher und ethnischer Gruppen und Nationalitäten in ihrem Zusammenleben und ihrer Interaktion auf einem Territorium, wurden Probleme der zwischenationalen Beziehungen immer mehr aktualisiert. Beispiele der auf dem Territorium der früheren UdSSR stattgefundenen Ereignisse sind dazu eine sichtbare Bestätigung. Für uns ist es aber wichtig zu unterstreichen, dass verwandtschaftliche und ethnische Gruppen unmittelbaren Einfluss auf das Funktionieren der Lehrerschicht vor allem dadurch haben, dass letztere aus Vertretern unterschiedlicher Volksgruppen besteht. Deutlich stark zeigt sich das unter den Mitgliedern der

Russischen Föderation, die nach nationalen Merkmalen gebildet wurden. Es gibt eine große Zahl *nationaler Schulen*, in denen im Zentrum des Unterrichts- und Erziehungsprozesses die nationale Idee steht, deren Übermittler die Lehrer werden. Ähnliches vollzieht sich, in etwas verschleierter Form, in den Metropolen und Großstädten. In St. Petersburg wurde beispielsweise eine ganze Reihe nationaler Schulen eröffnet, deren pädagogische Kollektive nach ethnischem Prinzip gebildet wurden.

### Religiosität und Ritualität

In den Kategorien funktionell bedeutsamer religiöser Ideen, in der einen oder anderen Gesellschaft vorherrschend, können Menschen in größerem oder geringerem Maße über hochgeschätzte Eigenschaften religiöser und ritueller Reinheit verfügen. Das ist besonders bedeutsam in der Situation von Veränderungen, wenn eine Wiedergeburt und Aktivierung sozialer Einflüsse der religiösen Lehre erfolgt, unter deren Einwirkung eine immer größere Zahl von Menschen und sozialer Institutionen, darunter Schulen, betroffen ist. Heute halten sich 38% der Lehrer für gläubige Menschen. Eine solche Selbstbestimmung kann man unterschiedlich bewerten, wenn man ihre Motive analysiert.

Religiöse Gefühle sind im Bewusstsein der Lehrer verbunden mit (Daten werden als prozentualer Anteil der Gläubigen dargestellt):

■	der Verkündung von Wohlta., der Liebe zu Nahestehenden	62 %
■	dem Glauben an den Allerhöchsten, der Möglichkeit der Teilnahme am Großen und Unbegreiflichen	35 %
■	der Möglichkeit, zu jemandem zurückzukehren, wenn es schlecht geht	29 %
■	der Reinheit religiöser Normen	25 %
■	der Schönheit des Gottesdienstes	18 %

Tabelle 3: Übersicht über Begründungen, Motive religiöser Gefühle

Den Glauben nähren nicht nur religiöse Gefühle, sondern auch einige psychologische Motive (Hilfe und Unterstützung Gläubiger) und äußere Attribute. Wie wir den Fakt einer ausreichend großen Zahl Gläubiger in der Lehrerschicht auch sehen, wichtig ist, ihn als soziales Phänomen, das Züge der heutigen Lehrerschaft widerspiegelt, festzuhalten.

Auf diese Weise wird der Prozess der Verbreitung religiöser Ideen in der Lehrerschaft als Frage der Zeit und spezieller Forschungen fortgeschrieben. Wichtig ist zu unterstreichen, dass auch diese Änderung der Schichtenstruktur, so oder anders, die Lehrerschaft berührt und der Prozess der Selbstbestimmung in dieser

Frage noch nicht abgeschlossen ist.

Es ist noch erforderlich, unsere Position in Bezug auf die Reinheit der religiösen Normen wiederzugeben. In unserer Gesellschaft, die viele Jahrzehnte als ein atheistische existierte, werden religiöse Fragen noch längere Zeit offen bleiben. Heute schafft das Vorhandensein vieler Konfessionen in großen Städten, was auch religiöse Überzeugungen einschließt, schon einen Komplex von Problemen sowohl innerhalb der Schule als auch im System der Schulbildung. Sie stellt die Lehrerschaft in die inoffizielle Situation der Selbstbestimmung (auch zum Glauben als einer solchen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession) der Beziehungen zu den Religionen ihrer Schüler, der Artikulation ihrer Positionen in Beziehung zur Religion, ihren Normen, Ritualen usw.

In dieser Menge rein russischer Probleme werden Fragen der Reinheit religiöser Normen zweitrangig. Wenn für die westliche Gesellschaft in einer Reihe von Fällen (beispielsweise politische oder dienstliche Karrieren) die Erfüllung kirchlicher Rituale, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession (oder selbst zu ihren Zweigen) außerordentlich wichtig ist, so spielt in unserer Wirklichkeit diese Charakteristik der Persönlichkeit bisher keine entscheidende Rolle. Deshalb können wir mit der Betrachtung der Lehrerschaft als sozial-professioneller Schicht dieses Merkmal heute in das allgemeine Schema der Analyse eher als ein theoretisches einschließen. Es ist nur anzunehmen, dass es sich mit der Zeit als bedeutsamer erweisen kann.

Insgesamt ist es auf diese Weise möglich, die Lehrerschaft in verallgemeinerter Sicht als eine sozial-professionelle Schicht zu charakterisieren, denn alle Merkmale - erarbeitet durch B. BARBER - haben zu ihr eine direkte Beziehung, differenzieren sie von anderen Schichten der Bevölkerung. Eine solche Beschreibung ist noch nicht völlig zwingend, sie benötigt eine viel detailliertere Betrachtung. Der hier vorgenommene Versuch gibt aber eine Vorstellung über die Lehrerschaft als eine vor allem sozial-professionelle Schicht der Gesellschaft und über ihren Platz in der sozialen Struktur der sich ändernden Gesellschaft.

#### **Literatur:**

Amerikanische Soziologie. Perspektiven, Probleme, Methoden. Progress, Moskau 1972.

Barber, B.: Struktur sozialer Stratifikation und Tendenzen sozialer Mobilität. Amerikanische Soziologie. Verlag Progress, Moskau 1972, S. 235 - 247.

Davis, K.: Conceptual Analysis of Stratification. American Sociological Review, vol. 7, N. 3, Juni 1942, S. 312.

Davis, K.; Moor, W. E. : Some principles of Stratification - American Sociological Review, 10.

April 1945, S. 243 bis 244.

- Gould, J.; Kolb, W. L. (Hrsg.): Dictionary of the Social Sciences. New York 1965.
- Lisovskij, V. T.; Dmitriev, A. V.: Die Persönlichkeit des Studenten. Leningrad 1974.
- Lisovskij, V. T.: Sowjetische Studentenschaft. Soziologische Abrisse. Leningrad 1990.
- Lisovskij, V. T. (Hrsg.): Welt der Werte zeitgenössischer Studenten. Moskau 1992
- Rutkevič, M. N.; Filippov, F. R.: Soziale Verschiebungen. Moskau 1978.
- Šubkin, V. N.: Soziale Erfahrungen. Moskau 1970.
- Smelzer, N.: Soziologie. Phoenix, Moskau 1994.
- Titma, M. Ch.; Tal'junajde, D. M.: Prestige des Berufs: soziologische Analyse. Vilnius 1984.
- Tal'junajde, D. M.: Prestige der Berufe, die Hochschulbildung fordern, im Bewusstsein der Studenten. (Soziale Charakteristik neuer Schichten der Intelligenz). Vilnius 1979.
- Zijatdinova, F. G.: Soziale Situation und Prestige der Lehrerschaft: Probleme, Wege der Lösung. Moskau 1992, S. 39.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1956. Band 1.

## Schlusswort

Als Leser haben Sie bis zu dieser Stelle durchgängig oder auch nur punktuell in vier Kapiteln eine Reihe hoffentlich anregender Beiträge zum Lehrer als der für die individuelle Entwicklung jedes einzelnen entscheidenden Person in der Schulzeit in Kindheit und Jugend zur Kenntnis genommen. Sie konnten sich selbst einen Begriff von der Bedeutsamkeit und dem inhaltlichen Gehalt der jeweiligen Beiträge machen. Den Herausgebern steht es an dieser Stelle nicht zu, eine Bewertung der einzelnen Beiträge vorzunehmen. Vielmehr erhoffen wir uns von den Lesern **hilfreiche Kritik** und **konstruktive Hinweise** zur weiteren Bearbeitung der jeweiligen Forschungsgegenstände, wobei natürlich auch zustimmende Worte gefragt sind, wenn die Autoren nach Ihrer Meinung den "Nerv der Sache" getroffen haben.

Wir wollen deshalb in diesen abschließenden Bemerkungen nur kennzeichnen, wo wir selbst in den vier Kapiteln die offenen Stellen und Defizite sehen, wo Ansatzpunkte für eine weitere kooperative Bearbeitung durch Mitarbeiter unserer beiden Universitäten und anderer Einrichtungen liegen können.

Im **Kapitel 1** werden Transformationen im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Aus deutscher Sicht erfolgt am Beispiel Brandenburgs eine Darstellung der **Veränderungen** und der zu erwartenden weiteren **Anforderungen im Schulsystem** in einem neuen Bundesland. Hier wären natürlich noch bezeichnende und interessante Parallelen, aber auch Differenzen in der Entwicklung der Schulen<sup>1</sup> St. Petersburgs zu beobachten.

Die beiden Petersburger Autorinnen haben sich theoretischen und methodologischen Fragen einer Begründung einer neuen **Theorie schulischer Bildung** zugewandt. Auch hier sind interessante Parallelen zu sehen, denn im Land Brandenburg wird in den nächsten drei Jahren die Aufgabe zu bewältigen sein, ein theoretisch begründetes Gesamtkonzept von schulischer Bildung für die Sekundarstufe I zu entwerfen und die entsprechenden Rahmenpläne neu auszuarbeiten.

Die Überlegungen der St. Petersburger Autoren zu **globalen Änderungen von Bildung** und die daraus abgeleitete Konzeption **höherer sowie lebenslanger pädagogischer Bildung** am Beispiel der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen findet ihre Entsprechung in praktischen Bemühungen einer professionsbezogenen Lehrerbildung (z. B. im Rahmen des sogenannten

---

<sup>1</sup> Interessante Ausführungen zur Entwicklung von Schulen St. Petersburgs an zwei Beispielen erscheinen in einem Tagungsband: Innere Schulreform - Qualitäten einer veränderten Schule - in der Folge der politischen und gesellschaftlichen Transformationen in Belarus, Polen, Russland, Tschechien und den neuen Ländern Deutschlands. Universität Potsdam 1999.

Potsdamer Modells) sowie aktueller Überlegungen zur Weiterentwicklung von Lehrerbildung (z. B. Konzept der Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen 1997<sup>2</sup>).

Im **Kapitel 2** werden **neue Anforderungen an den Lehrer** gekennzeichnet, die sich in der schulischen Praxis ständig weiterentwickeln. Dabei werden unterschiedliche Herangehensweisen bei den einzelnen Autoren deutlich, die im Grunde für ein geschlossenes Konzept des Bildes vom Lehrer aus theoretischer Sicht zu synthetisieren sind. Einerseits erfolgt die Betrachtung aus der Sicht veränderter Sozialisationsbedingungen in der Kindheit und einer sich daraus ergebenden gewandelten **Funktion von Schule** in der heutigen Zeit. Das knüpft an unterschiedliche Überlegungen an, "Schule neu zu denken", wie es beispielsweise H. von Hentig zu seinem Motto und zum Grundsatz der Entwicklung einer Modellschule, der Laborschule Bielefeld, machte. Andererseits werden ausgewählte Aspekte der **Tätigkeitsfelder der Lehrer** selbst betrachtet, die bei der skizzierten Funktionsänderung weitaus mehr Gewicht bekommen. Ausgewählt wurden hier insbesondere die notwendige Verstärkung der diagnostischen und forschenden, (selbst)evaluierenden sowie innovativen Tätigkeit sowie Aspekte der Lehrertätigkeit, die aus der Entwicklung der Informationsgesellschaft erwachsen. Einzubeziehen sind zweifellos in der Zukunft sicher auch solche pädagogisch und psychologisch orientierte Tätigkeitsbereiche des Lehrers wie Moderation, "Animation" vielfältiger Lernprozesse, Co- und Teamteaching, aber auch Beratung, Methoden- und Kommunikationstraining, Konflikttraining u.a.

Das **Kapitel 3** ist den **heutigen Schülern** und ihren **Vorstellungen über den Lehrer der Zukunft** gewidmet. Die stark veränderten Sozialisationsbedingungen in Kindheit und Jugend werden hier am Beispiel von Großstadtkindern betrachtet, wobei sicher international interessante Parallelen zu sehen sind. Aber die Bedingungen von Kindheit und Jugend haben sich ja grundsätzlich und überall verändert, müssen also in noch weiterer Sicht in konzeptionelle Überlegungen von Bildung (sei es schulische oder höhere pädagogische Bildung u.a.) einbezogen werden, wobei sicher insbesondere solche Aspekte eine wichtige Rolle spielen, wie: Änderungen der Familiensituation (Anwachsen der Zahl der Einkindfamilien und der Alleinerziehenden); Rolle der Medien, insbesondere der modernen Medien der Informationsgesellschaft, die damit verbundene neue Art der Erfahrungsgewinnung "aus zweiter Hand".

Besonderer Raum wird der Darstellung von Vorstellungen und Erwartungen von Schülern an ihre Lehrer gewidmet. Dabei sind wiederum zwei unterschiedliche Herangehensweisen deutlich geworden: am Petersburger Beispiel wird eine breite

---

<sup>2</sup> Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Leske -- Budrich, Opladen 1997.

Stichprobe von Schülern und Studierenden des ersten Semesters betrachtet; am Brandenburger Beispiel werden Schüler einbezogen, die von einer pädagogisch speziell orientierten Schule in die Regelschule wechseln mussten. Interessant ist, in welchem Maße die in stärker theoretisch herausgearbeiteter Sicht erhöhten pädagogischen und menschlichen Anforderungen an den Lehrer mit den teilweise stärker affektiv bestimmten Erwartungen der Schüler übereinstimmen. Das Wohlfühlen von Schüler und Lehrer in Schule und Schulklasse bildet zweifellos eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Bildung und Erziehung. Sicher ist eine solche Übereinstimmung kein Zufall, denn theoretische Überlegungen - seien sie pädagogischer oder stärker didaktischer, methodischer Art - bleiben nur sinnvoll, wenn die realen Subjekte ausreichend im Blick sind, was allerdings für pädagogische Theorie leider nicht immer zutrifft.

Die auffallende Übereinstimmung zwischen stärker theoretisch und einem mehr praktisch und affektiv abgeleiteten Bild vom Lehrer führt aber zur Fragestellung, zu welchen Konsequenzen die veränderten Anforderungen an den Lehrer, den Erzieher bzw. andere Pädagogen in der Weiterentwicklung der jeweiligen Konzepte für pädagogische Bildung führen müssten, wie den geänderten Anforderungen im Prozess der Befähigung künftiger Lehrer real entsprochen werden kann, ohne eine professionsbezogene Ausbildung zu überfordern. Die alte Streitfrage, wie professionell Lehrerausbildung, Ausbildung von Pädagogen sein kann, die in Form eines akademischen Studiums vor allem Eindringen, Sich-vertiefen in Wissenschaft sein soll, stellt sich so ständig neu. Das Petersburger Konzept pädagogischer Bildung, das Potsdamer Modell der Lehrerbildung und auch andere solche Ausbildungskonzeptionen gehen davon aus, dass Professionalisierung angestrebt wird. Das heißt, dass eine fundierte Ausbildung in den Wissenschaften der Unterrichtsfächer mit einer soliden psychologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Befähigung sowie ausreichender praktischer Tätigkeit in unterschiedlichen Berufsfeldern bereits im Studium zu verbinden ist. Das oben erwähnte hessische Konzept formuliert beispielsweise auf der Basis von Arbeiten von FRITZ OSER Standards als Qualitätsmaß von Lehrerbildung (vgl. ebenda, S. 54 ff.). Umstritten ist aber in Kreisen der Erziehungswissenschaftler durchaus, wie allgemeingültig solche Standards sein können und welche Rolle sie in einer Lehrerausbildung haben können. Die weitere Forschung müsste wohl insbesondere konkrete Wege einer erfolgreichen professionsorientierten Ausbildung erhellen, wobei die Frage nach notwendigen Inhalten (ohne eine Verschulung anzuzielen) ebenso relevant wird wie die nach geeigneten Methoden und hochschuldidaktischen Verfahren.

Im **Kapitel 4** wird gewissermassen synthetisierend ein **Bild vom künftigen Lehrer** gezeichnet. Auch hier werden zwei unterschiedliche Wege gegangen: In Auswertung zahlreicher Untersuchungen wird einerseits insbesondere das be-

**rufliche Selbstverständnis des Lehrers** in den neuen Bundesländern im Wandel der letzten Jahre analysiert. Aus starker soziologischer Sicht wird andererseits die **Lehrerschaft als soziale Schicht** betrachtet.

Beide Sichtweisen führen offensichtlich zu wichtigen Konsequenzen für weitere Forschung und verdeutlichen notwendige gesellschaftliche Veränderungen.

Es werden Defizite der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrers und seiner Tätigkeit deutlich hervorgehoben, auch in den Transformationsprozessen in den neuen Bundesländern wurde und wird der Lehrer oft zum "Prügelknaben", der für Fehlentwicklung in Gesellschaft und im Leben des einzelnen haften soll. Offen bleibt so einerseits, wie der Status des Lehrers, aber auch seine gesellschaftliche Anerkennung erhöht werden können. Andererseits verdient es der Untersuchung, wie die Lehrer aktiv und innovativ ihre spezifische, aber eben geänderte und in Fluss befindliche Funktion im Bildungsprozess einer Generation ausfüllen, indem sie Traditionelles und Progressives, Alternatives harmonisch zusammenfügen. Dabei geht es auch darum, wie sie es vermögen, ihr Selbstbild und ihre pädagogischen Beziehungen auch so aufzubauen, dass der Gefahr eigener physischer und psychischer Überlastung ("Burnout") wirksam begegnet wird.

So gesehen geben die vorliegenden Beiträge sicher viele konkrete Denkanstöße und Anregungen, einzelnen Aspekten auch in der eigenen Arbeit nachzugehen. Doch bleiben natürlich ebenso eine Reihe von Fragen, mit welchem Ziel und in welcher Weise Lehrer auszubilden sind. Der konkrete Erfahrungsaustausch zwischen lehrerbildenden Einrichtungen auf internationaler Ebene, eine verstärkte Selbstevaluation, aber auch die konkrete Analyse der pädagogischen Wirksamkeit konkreter Bildungsprozesse an Schule und Hochschule könnten bestimmt weitere Entwicklungsschritte sichern.

Inessa Sergeevna Batrakova; Nina Federovna Radionova;  
Andreas Seidel; Wolfgang Thiem

## Verzeichnis der Autoren<sup>1</sup>

### 1. Autoren aus Russland:

**Balakireva, El'vira Viktorovna** - Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin am Lehrstuhl Pädagogik der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

**Batrakova, Inessa Sergeevna** - Doktor der pädagogischen Wissenschaften, Professor am Lehrstuhl Pädagogik an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A.I. Herzen, St. Petersburg.

**Bogdanova, Raisa Umjarovna** - Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin am Lehrstuhl Pädagogik der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A.I. Herzen, St. Petersburg.

**Bordovskij, Gennadi Alekseevič** - Doktor der physiko-mathematischen Wissenschaften; Professor, Ordentliches Mitglied der Russischen Akademie der Bildung, Rektor der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A.I. Herzen St. Petersburg.

**Radionova, Nina Fedorovna** - Doktor der pädagogischen Wissenschaften, Professor und Direktor des Wissenschaftlichen Forschungsinstituts für lebenslange pädagogische Bildung der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

**Sedova, Nelli Vladimirovna** - Doktor der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin am Lehrstuhl Pädagogik an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

**Semikin, Viktor Vasil'evič** - Kandidat der psychologischen Wissenschaften; Dekan der Psychologisch - Pädagogischen Fakultät der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

---

<sup>1</sup> Die Autoren nach Herkunft getrennt aufgeführt, wobei die jeweils üblichen Bezeichnungen für Graduierung und struktureller Zugehörigkeit (kafedra - Lehrstuhl) eingesetzt wurden.

**Trjapicyna, Alla Prokof'evna** - Doktor der pädagogischen Wissenschaften, Professor, Korrespondierendes Mitglied der Russischen Akademie der Bildung Moskau, Leiterin des Lehrstuhls Pädagogik an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

**Tumalev, Vladimir Vladimirovič** - Doktor der soziologischen Wissenschaften; Professor, Leiter des Lehrstuhls Politologie der Staatlichen St. Petersburger Universität der Pädagogischen Meisterschaft, St. Petersburg.

**Tumaleva, Elena Andreevna** - Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin am Lehrstuhl Elektronische Kommunikationsmittel des Unterrichts an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen, St. Petersburg.

## **2. Autoren aus Deutschland:**

**Mende, Klaus-Dieter** - Dr. phil. habil., Professor an der Fakultät für Sozial- und Erziehungswissenschaften der Hochschule der Künste Berlin.

**Parson, Dorit** - Dr. paed., Lehrbeauftragte an der Fakultät für Sozial- und Erziehungswissenschaften der Hochschule der Künste Berlin.

**Seidel, Andreas** - Dr. paed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam.

**Spahn, Susanne** - Dr. paed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam.

**Thiem, Wolfgang** - Dr. paed. habil., Professor für Schulpädagogik/ Didaktik der Sekundarstufen und des Schulfaches Pädagogik im Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam.

## Quellen der Aphorismen

### **Vorwort: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg:**

Rheinische Blätter für Bildung und Unterricht. Der neuesten Folge 15. Band. Frankfurt am Main 1865, S. 59 - nach: Geschichte der Erziehung. (Red. K.-H. Günther u.a.). Neunte Auflage. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1966, S. 286.

### **Kapitel 1: Karl Friedrich Wilhelm Wander:**

...erglüht für seinen herrlichen Beruf. Aus den Schriften des Pädagogen Karl Friedrich Wilhelm Wander. (Miniaturausgabe, herausgegeben vom Rektor der Pädagogischen Hochschule "K. F. W. Wander Dresden"; Auswahl von L. Barth und W. Jokubeit). VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1989, S. 33f.

### **Kapitel 2: Ludwig Börne:**

Kritiken. In: Eberhard Puntsch: Zitatehandbuch. Weltbild Verlag, Augsburg 1990, S. 165.

### **Kapitel 3: Robert Schumann:**

Es ist des Lernens kein Ende. Spruchweisheiten von Robert Schumann. Ausgewählt und mit einem Nachwort versehen von Hans-Herbert Fehske und Dieter Kirchhöfer. Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1988, S. 8.

### **Kapitel 4: Johann Wolfgang von Goethe:**

Sprüche in Prosa. Werke. Band XX. Volksverlag, Weimar 1956, S. 138 - nach: Geschichte der Erziehung. (Red.: K.-H. Günther u.a.). Neunte Auflage. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1966, S. 232.

## Liste weiterführender Literatur zu den bearbeiteten Problemen

- Abramova, I.G.: Risiko im Lehrerberuf. St. Petersburg: Verlag Bildung (Obrazovanie) 1994. - 54 Seiten.
- Ausbildung des Spezialisten auf dem Gebiet der Bildung. Struktur und Inhalt. St. Petersburg: Verlag Bildung (Obrazovanie), 1994. - 210 Seiten.
- Beljaeva, A. P.: Integrativ-modulares pädagogisches System professioneller Bildung. Institut für beruflich-technische Bildung der Russischen Akademie der Bildung. St. Petersburg: 1997. 226 Seiten.
- Bordovskij, G. A.: Bildung in Russland: Konsenssuche der Institute. Wissenschaftliche Zeitschrift "Vestnik" St. Petersburg. Abteilung Russische Akademie der Naturwissenschaften (RAEN), No. 2/ 1997.- 116 Seiten.
- Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D.; Schönwalder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997. - 360 Seiten. (erscheint ca. jährlich).
- Händle, C.; Nitsch, W. (Hrsg.): Integrierte Lehrerbildung bleibt aktuell. Materialien zur deutsch-deutschen Reformdiskussion. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg: Universität Oldenburg 1991. - 293 Seiten.
- Hauser, R.; Glatzer, W.; Hradil, S.; Kleinhenz, G.; Olk, T.; Panoke, E.: Ungleichheit und Sozialpolitik. Band 2 der Berichte zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Opladen: Leske+Budrich, 1996. - 553 Seiten.
- Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2. Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim, München: Juventa Verlag 1996. - 225 Seiten.
- Hentig, H. v. : Schule neu denken. München: Hanser Verlag, 1993. - 271 S.
- Kan-Kalik, V. A.; Nikandrov, N. D.: Pädagogisches Schöpfertum. Moskau: Verlag Pädagogik (Pedagogika) 1990. - 140 Seiten.
- Kell, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Arbeitsberichte. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1994. - 330 Seiten.

- Kolesnikova, I. A.: Wissenschaftliche Forschungsarbeit im System der Ausbildung des Lehrers innovativen Typs. Leningrad: 1990. - 111 Seiten.
- Kuljutkin, Ju. N.; Suchobskaja, G. S. (Red.): Das Denken des Lehrers: Persönliche Mechanismen und Begriffsapparat. Moskau: Verlag Pädagogik (Pedagogika), 1990. - 104 Seiten.
- Petersen, J.; Reinert, G.-B.: Bildung in Deutschland. Band 1. Donauwörth: Auer Verlag, 1996. - 314 Seiten. (3 Bände erschienen).
- Radionova, N. F. (Red.): Aktuelle Probleme der lebenslangen pädagogischen Bildung. 1. Auflage. St. Petersburg: Verlag Bildung (Obrazovanie), 1994. 168 Seiten.
- Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 1996. - 438 Seiten. (erscheint im zweijährlichen Abstand).
- Rolff, H.-G.; Buhren C. G.; Lindau-Bank; D.; Müller, S.: Manual Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1998. - 366 Seiten.
- Slastenin, V. A.; Podylova, S. L.: Pädagogik: Innovative Tätigkeit. Moskau: Zeitschrift Magistr, 1997. - 224 Seiten.
- Veršlovskij, S. G. u.a.: Der Lehrer: In Großaufnahme. Sozial-pädagogische Probleme der Lehrertätigkeit. St. Petersburg: 1994. - 134 Seiten.
- Voroncova, V. G.: Geisteswissenschaftlich-axiologische Grundlagen der Postdiplomausbildung von Pädagogen. Pskov: 1997, 421 Seiten.
- Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 1995. - 834 Seiten



Der Sammelband ist ein **Ergebnis internationaler Kooperation** und umfasst in **vier Kapiteln 15 Beiträge** von Autorinnen und Autoren der **Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg** (Psychologisch - Pädagogische Fakultät) sowie der **St. Petersburger Staatlichen Universität der pädagogischen Meisterschaft** und der **Universität Potsdam** (Institut für Pädagogik) sowie der **Hochschule der Künste Berlin**.

Zentrales Thema ist der **Lehrer** in der Epoche der gesellschaftlichen Veränderungen als entscheidender Faktor und Motor der Durchsetzung von Bildungsreformen.

Im Kapitel 1 - **Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen** - werden Veränderungen im Schulwesen der neuen Bundesländer und daraus erwachsende Anforderungen an den Lehrer untersucht. Die Voraussetzungen und Ansätze der Weiterentwicklung einer Theorie schulischer Bildung werden erörtert. Aus einer Analyse globaler Reformen pädagogischer Bildung abgeleitet, wird die Konzeption pädagogischer Bildung an der Russischen Staatlichen Pädagogischen Universität A. I. Herzen St. Petersburg entwickelt.

Im Kapitel 2 - **Die Schule von heute - Anforderungen an den Lehrer** - werden Aufgaben und notwendige Qualifikationen des Lehrers der heutigen Schule aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet.

Im Kapitel 3 - **Kinder heute und ihre Vorstellungen von den Lehrern** - wird der veränderten Kindheit von Großstadtkindern nachgegangen. An Hand empirischer Ergebnisse wird ein Bild des heutigen und künftigen Lehrers in den Augen der Schüler gezeichnet.

Im Kapitel 4 - **Das Bild des heutigen Lehrers** - wird berufliches Selbstverständnis des Lehrers in den neuen Bundesländern untersucht und ein Portrait des heutigen Lehrers aus der Sicht von Selbst- und Fremdbetrachtung gezeichnet. Die Lehrerschaft wird als eigenständige professionelle Schicht in ihren wesentlichen Merkmalen charakterisiert.

**Herausgeber:**

I. S. Batrakova; N. F. Radionova - St. Petersburg  
A. Seidel; W. Thiem - Potsdam

**ISBN 3-9806494-2-3**