

Maik Adomßent

Kreierung zukunftsfähiger Lernkulturen – universitäre Gestaltungspotenziale in Zeiten des Wandels

Zusammenfassung: Ausgehend von zukünftigen Perspektiven universitärer Bildungsaktivitäten werden Möglichkeiten und Chancen des kooperativen Lernens mit Hilfe computerbasierter Kommunikation aufgezeigt. Diese Form des Lernens wird als unverzichtbarer Eckstein zukünftiger universitärer Lernkulturen erachtet.

1 Perspektiven universitärer Bildungsaktivitäten

Man mag es für ein unrealistisches Szenario halten, dass die Ausgaben für Bildung im 21. Jahrhundert die nationalen Wehretats übersteigen werden. Kaum von der Hand zu weisen sind dagegen die einschneidenden Veränderungen auf dem Bildungssektor, die nicht zuletzt im Bereich universitärer Bildung nachhaltige Wirkung zeitigen werden. In den kommenden Jahren wird es Auftrag und Herausforderung der Hochschulen sein, zukunftsfähige Lernkulturen zu gestalten, die sich anhand folgender Charakteristika beschreiben lassen (Duderstadt 1997):

1. *Lebensbegleitendes Lernen*; dazu bedarf es zum einen des erklärten Willens der Bürger, sich kontinuierlich fortzubilden; zum anderen sind ausreichende Kapazitäten auf Seiten der Bildungsinstitutionen bereit zu stellen.

2. *Diversität*, die ausreichend ausgestaltet sein sollte, um die zunehmende Bedürfnisvielfalt der Bevölkerung mit Hilfe maßgeschneiderter Angebote bedienen zu können.

3. *Erschwingliche Bildungsangebote*, die innerhalb der Ressourcen der Bürger liegen müssen – entweder durch geringe Studiengebühren oder durch soziale Unterstützung.

4. *Ein homogenes Bildungsnetz*, innerhalb dessen alle Stufen der Bildung nicht nur miteinander verknüpft sind, sondern nahtlos ineinander übergehen.

5. *Asynchrones (orts- und zeitunabhängiges) Lernen*, mit dessen Hilfe die Beschränkungen von Zeit und Raum aufgebrochen werden können, um Lernmöglichkeiten zu schaffen, die verschiedenen Lebensstilen und Bedürfnissen entgegen kommen.

6. *Interaktives und kooperatives Lernen in virtuellen Lerngemeinschaften*, das den Anforderungen und Bedürfnissen der Wissensgesellschaft entspricht (Pfister 2000).

Die angesprochenen Aspekte (vgl. auch Bourne 1998) sind auch für zukünftige Entwicklungsperspektiven der Universität Lüneburg relevant. Da im Rahmen dieses kleinen Essays nicht auf alle genannten Aspekte eingegangen werden kann, will ich mich – meiner Tätigkeit im Fernstudienbereich entsprechend – im Folgenden auf ausgewählte Aspekte verteilen, kooperativen Lernens mit Hilfe telemedialer Lernumgebungen beschränken.

2 Aspekte zukunftsfähigen Lernens in virtuellen Lernumwelten

Kommunikation, d.h. der soziale Austausch von Informationen, ist als unverzichtbarer Bestandteil individueller Wissensbildung zu betrachten. Für Bildungszwecke – und um Lernen vom puren Zufall abzugrenzen – sind spezifische Lernumgebungen zu kreieren und Bildungsprozesse zu planen, die derartige Lern- und Konstruktionsvorgänge unterstützen. Bezüglich der Verwendung unterschiedlicher Studienelemente lassen sich

1. wissensbasierte,
2. problemorientierte und
3. übungs- oder trainingsbasierte Lernumwelten

unterscheiden. Selbstverständlich eignen sich diese – selten in Reinkultur auftretenden – Ansätze auch für einen Einsatz in virtuellen Lernumgebungen (VLU), wobei unterschiedliche Lernprozesse verschiedener VLU-Designs bedürfen: Für wissensbasierte Ansätze ist bspw. die Integration internet- und datenorientierter Suchwerkzeuge und Interfaces für Autorentsysteme besonders geeignet, während übungs- und trainingsbasierte Prozesse idealerweise mit CBT-Software (computer based training) unterstützt werden. Für problemorientierte Ansätze müssen die telemedialen Lernumwelten passende Werkzeuge für ein effektives Teamwork bereit stellen, z.B. Simulations- und Kommunikationstools für Gruppen (sog. »groupware«) (Projekt Virtuelles Lernen im Studium: <http://www.fz.uni-lueneburg.de/FERN/3-STU-PRO/Projekte/viles.htm>).

2.1 Formen und Modi asynchroner Gruppenprozesse

Computerbasierte Kommunikation deckt einen weiten Bereich der Informationssuche und -verarbeitung ab: »computer-mediated communication covers transmission and reception of messages using computers as input, storage, output and routing devices. CMC includes information retrieval, electronic mail, bulletin boards and computer conferencing« (Willis 1995; Paulsen 1995). Die vielfältigen Anwendungsfelder computerbasierter Kommunikation werden im Folgenden vornehmlich im Hinblick auf Möglichkeiten kooperativen Lernens in virtuellen Lerngruppen diskutiert. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, auf mögliche Konstellationen und Prozesse in Lerngruppen zu achten, deren Charakteristika und mögliche Hemmnisse Kimball (1995 a) wie folgt beschreibt:

1. Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen: Förderung und Erhalt der Fähigkeit zu produktivem und konstruktivem Arbeiten.

Die Chance für Teilnehmer an Konversationen teilzunehmen, wann und wo immer sie möchten, ist bequem und bietet Zeitreserven, Ideen anderer Gruppenmitglieder gründlich zu reflektieren und eigene Beiträge sorgfältig entwickeln und formulieren zu können, bevor diese dem Forum präsentiert werden. Im Vergleich zu Präsenzgruppen ist der Informationsaustausch geringer: Mitteilungen sind weniger redundant und unpassende bzw. den Fluss der Diskussion störende Aspekte werden ausgeblendet. Es findet eine Konzentration auf das Wesentliche statt, die auf den – im Vergleich zum Sprechen – höheren Aufwand der Verschriftlichung eigener Gedankengänge zurückzuführen ist. In der Startphase von Gruppenprozessen spielen Möglichkeiten des Kennenlernens durch persönliche Biographien, websites oder Fotos eine wichtige Rolle, um die Interaktion zu befördern und eine intime Arbeitsatmosphäre zu erzeugen.

Restriktionen: Eine ernsthafte Gefahr innerhalb asynchroner Kommunikation ist die Desintegration. Ohne regelmäßigen Kontakt kann die Gruppe auseinander fallen (Peters 1997: 205). Aufgrund fehlender sozialer Stimuli wie Mimik, Gestik oder Kleidung kann eine sterile Atmosphäre entstehen, die bei Studierenden das Gefühl des Isoliertseins hervorrufen kann. Im schlimmsten Fall erwächst aus dieser Anonymität das sogenannte »flaming«; damit ist das Brechen sozialer Regeln durch Beleidigung oder Beschimpfung gemeint (Gräsel 2000).

2. Divergente Konversation: Meinungsverschiedenheiten als Chance zur Offenlegung und Einbeziehung sämtlicher Gedanken und Ideen

Asynchrone CMC ist als eine der effektivsten Möglichkeiten anzusehen, Personen an unterschiedlichen Orten zusammen zu bringen, um ihre Gedanken und Ideen über einen längeren Zeitraum hinweg mitzuteilen und auszutauschen. Die Offenlegung des Konfliktpotenzials durch Berücksichtigung aller Standpunkte führt zu einer gründlichen Diskussion

und Konsens erzeugenden Prozessen, die eine nachträgliche Überprüfung der Diskussionsergebnisse überflüssig machen. Von nicht unerheblicher Bedeutung sind die im Vergleich zu »face-to-face«-Situationen (f2f) ausgeglicheneren Kommunikationsanteile der Beteiligten, da schüchterne Personen erfahrungsgemäß weniger Hemmungen haben, ihren Beitrag zu leisten.

Restriktionen: Längere Zeitabschnitte zwischen den individuellen Beiträgen stören den Fluss der Diskussion und machen es den Teilnehmern schwer, unterschiedlichen Gedankengängen zu folgen.

3. *Konvergente Konversation:* Annäherung durch Filtern und Zusammenfassung richtungsweisender Ideen und Informationen

Die Unabhängigkeit von Zeit und Raum bringt den entscheidenden Vorteil mit sich, dass die Beteiligten offener für eine Kooperation sind. Anders als in konventionellen Zusammenkünften sehen sich nicht dazu genötigt, Entscheidungen unter Zeitdruck fällen zu müssen. Die zeitliche Flexibilität eröffnet den Gruppen überdies die Möglichkeit, ergänzende Informationen einzuholen und zwischen verschiedenen Alternativen zu differenzieren, die während unterschiedlicher Diskussionsphasen eingebracht wurden.

Restriktionen: Die Stärke dieses Prozesses – sein offenes Ende – stellt zugleich eine Herausforderung dar, da es erfahrungsgemäß schwer fällt, ein geeignetes Ende für die Diskussion zu finden.

4. *Gewährleistung der Implementierung:* Umsetzung der gefällten Entscheidungen und Sicherstellung der Durchführung im weiteren Zeitverlauf

Die Entstehung und Nachvollziehbarkeit einer fortdauernden Projektgeschichte kann als Referenz für die Gruppe dienen, um ihren Fortschritt im Verlauf des Projektes zu kontrollieren. Ergänzungen und Verbesserungsvorschläge lassen sich problemlos nach Zeit, Betreff oder Teilnehmer ordnen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, parallele Diskussionsstränge zu strukturieren, indem diese unterschiedlichen virtuellen Foren zugeordnet werden. Dies erleichtert es den Teilnehmern, einzelne Diskussionsfäden individuell zurückzuverfolgen, ohne den Gruppenfortschritt zu behindern oder zu unterbrechen.

Restriktionen: Dieser Modus asynchroner Gruppenprozesse birgt das Risiko technisch induzierter Informationsüberflutung in sich, da jede noch so belanglose Information durch einige wenige Mausklicks archiviert und mit Hilfe des Computers ebenso leicht wieder zugänglich gemacht werden kann (Peters 1997: 205).

Wie lassen sich nun die oben aufgeführten Gruppenprozesse stimulieren und unterstützen? Im folgenden Kapitel wird zunächst auf den Begriff des kooperativen Lernens eingegangen, bevor in einem weiteren Schritt

didaktische Überlegungen zu den am Lernprozess Beteiligten anzustellen sind.

2.2 Kooperatives Lernen

Der Einsatz sogenannter »Neuer Medien« im Bereich des Fernstudiums kann als konstanter Adaptationsprozess didaktischer Möglichkeiten an fortschreitende technische Innovationen beschrieben werden. Unabhängig davon, ob computerbasierte Informationstransfers und Interaktivitätsoptionen als synchrone oder asynchrone Lernumwelten gestaltet sind, wird der Lernprozess von der technischen Ausrüstung (Hard- und/oder Software) beeinflusst. Charakteristika derartiger Lernprozesse lassen sich wie folgt beschreiben: »...on-line learning is not only active, but it is interactive. Conferencing exchanges in the courses are student-centred, involving dynamic and extensive sharing of information, ideas, and opinions among learners. Knowledge building occurs as students explore issues, examine one another's arguments, agree, disagree and question positions. Collaboration contributes to higher order learning through cognitive restructuring or conflict resolution, in which new ways of understanding the material emerge as a result of contact with new or different perspectives...« (Harasim 1989: 55; zitiert nach Anderson o.J.)

Es sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass *jeder* Lerntypus von Umweltfaktoren und selbstverständlich von anderen Menschen abhängig ist. Den Normalfall interpersonalen Informationsaustausches stellt die bidirektionale kooperative Kommunikation dar. Genau diesen Sachverhalt gilt es von Seiten der Bildung im Auge zu behalten. Die Freiheiten des konventionellen, schriftbasierten Fernstudiums – Unabhängigkeit von Zeit und Raum – beinhalten die Gefahr sozialer Isolation. Letzterer kann durch didaktische Maßnahmen (z.B. Präsenzphasen) begegnet werden, um das Zusammensein und –arbeiten in einer Lerngruppe zu fördern. Kooperatives Lernen lässt sich sowohl in althergebrachten als auch in virtuellen Lernumgebungen erreichen und wird charakterisiert als »learning process that emphasizes group or cooperative efforts among faculty and students, active participation and interaction on the part of both students and instructors, and new knowledge that emerges from an active dialog among those who are sharing ideas and information.« (zitiert nach Turoff 1995).

Naturgemäß wird Wissen nicht nur in beruflichen oder professionellen Arbeitsumwelten konstruiert. Daher ist es nur konsequent, wenn von Seiten der Bildungswissenschaften kontinuierlich nach kooperativen Settings gesucht wird – gleichviel, ob es sich um f2f-Situationen oder Computeranwendungen für Fernstudien handelt. Die Kernfrage lautet demnach: »Kann – und wenn ja: wie – kooperatives Lernen mit Hilfe von

CMC erreicht werden?« Ein erster optimistischer Fingerzeig findet sich bei Tuross (1995): »In many learning situations it has been observed that two people together at a computer learn more working together than either one separately«.

Um abschätzen zu können, ob CMC wirklich einen didaktischen Zugewinn verspricht (vgl. Holst, im Druck), der die Schwächen herkömmlicher Fernausbildung nicht nur zu überwinden vermag sondern vielleicht sogar überkompensiert, wird der Blick im Folgenden auf Herausforderungen für die am Lernprozess beteiligten Akteure gerichtet.

3 Von konventionellen zu virtuellen Lernumwelten: neue Anforderungen an Lernende und Lehrende?

3.1 Lernerzentrierung

Innerhalb von Lerngemeinschaften konstruieren die Lernenden ihr Wissen durch das Sammeln neuer Informationen, dem reflektierenden Vergleich mit eigenen Erfahrungen und der Diskussion mit anderen. Während sie ihre Wissensstrukturen auf- bzw. umbauen, übernehmen die Lernenden teilweise die Rolle von Lehrenden (Wuttke 2000: 107). Dieses konstruktivistisch fundierte Lernmodell hebt die konstitutive Bedeutung autonomen und kooperativen Lernens hervor, die als komplementäre Äquivalente zu betrachten sind. Neben sozialen und interpersonalen Fähigkeiten beeinflussen vor allem kognitive, metakognitive und organisationelle Strategien und Fähigkeiten den Lernprozess (Henri und Rigault 1995: 265). Aus diesem Verständnis folgt – nicht nur für asynchrone Lernumwelten – eine didaktische Fokussierung auf den Lernenden. Lernerzentrierung meint den Grad der Kontrolle des Lernenden über Lernwege, Geschwindigkeit und/oder die Kontingenz der Instruktion (Doherty 1998). Zusammen mit der wachsenden Verantwortung des Lerners für den eigenen Lernerfolg ergeben sich – unabhängig von der kompetenten Bedienung des technischen Equipments und dem eigenständigen Umgang mit Informationen (Auffinden und Bewertung der Verlässlichkeit) – spezielle Herausforderungen, die Scardamalia & Bereiter (1990: 44; zitiert nach Peters 1997: 201) wie folgt umreißen:

Studierende müssen lernen, Abstand von ihrem beigetragenen Wissen zu gewinnen (*objectivation*).

Sie müssen lernen im Hinblick auf Ergebnisse zu arbeiten, auch wenn das Ziel des Lernens noch gar nicht feststeht, und danach trachten, im Projekt Fortschritte zu erzielen (*progress*).

Sie müssen neu erworbene Informationen mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen verknüpfen, um höhere Ebenen von Wissen zu erreichen (*synthesis*).

Belohnungen sind motivierend und dem Lernerfolg förderlich. Diese können immaterieller Art sein, z.B. indem sich andere mit ihren Ideen oder Beiträgen auf eingebrachte Ideen beziehen (*consequence*).

Studenten sind nicht mehr nur für ihren eigenen Lernfortschritt verantwortlich, sondern ebenfalls für den Fortschritt der gesamten Gruppe (*contribution*).

Die Studenten müssen die technischen Fähigkeiten dafür entwickeln, relevante Ideen und Information auch in theoretischen und praktischen Wissenssphären außerhalb der eigenen Domänen bzw. des eigenen Arbeitsbereiches zu suchen (*cross-fertilization*).

Dieses sind nur einige der Probleme, die es zu meistern gilt. Eine erfolgreiche Überwindung dieser Hürden kann allerdings dazu beitragen Kompetenzen zu erlangen, die durch Vorlesungen oder eigene Textaneignung nicht erworben werden können. Um es mit den Worten Doherty's (1998) noch einmal auf den Punkt zu bringen: »the learning network seems to be the appropriate truly learner-centered environment«.

3.2 Zur Rolle der Lehrenden

Kooperatives Lernen ist als didaktische Herausforderung anzusehen, die von den Lehrenden spezifische Qualifikationen erfordert, um die mit diesem ambitionierten Lernziel verbundene Aufgabenvielfalt bewältigen zu können. Anforderungen bezüglich der Intititierung und Moderierung gruppenzentrierter Diskussionsprozesse legen die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen der Lehre im traditionellen Klassenverband und im Fernstudium nahe. Dieser Problemstellung gehen die Verfasser des Reports »Teaching at Internet Distance: the Pedagogy of Online Teaching and Learning« nach. Die Autoren konstatieren allenfalls geringe Unterschiede zwischen beiden Lernmodi: »Good teaching is good teaching! An Emerging Set of Guiding Principles ... is less about distance education and more about what makes for an effective educational experience, regardless of where or when it is delivered.« (Ragan 1998; zit. nach University of Illinois Faculty 1999). Nach Ansicht der Autoren zeichnet sich gute Lehrpraxis durch die Berücksichtigung der intellektuellen und moralischen Konstitution der Studierenden aus: »Good teachers promote cognition by organizing content and by assigning activities (...) that reach students with various learning styles«. (Hansen 1998; *ibid.*).

Im scharfen Kontrast dazu detektiert Hiltz (1995) fundamentale Differenzen des Unterrichts in traditionellen und virtuellen Lernumgebungen, die auf der Verschiedenheit der genutzten bzw. zu bedienenden Kommu-

nikationskanäle basieren. Sie postuliert folgende Prinzipien, die Online-Lehrende für eine erfolgreiche Lehre berücksichtigen sollten:

1. Vielfältiger Medieneinsatz: Die Beschränkung auf geschriebenes Studienmaterial sollte Lehrende dazu veranlassen, geschriebene Sprache in sorgfältiger Weise zu benutzen, z.B. Humor und Metaphorik einzusetzen, aktive Beteiligung der Studenten einzufordern sowie kooperative Beteiligung zu stimulieren, die sowohl soziale als auch aufgabenbezogene Aktivitäten beinhalten.

2. Zeitnahes Eingehen auf studentische Bedürfnisse: für den unge störten Ablauf von Lernprozessen ist es unabdingbar, sich selbst als »kontinuierlichen Mentor« zu begreifen, der permanent für die Fragen und Anforderungen der Studierenden zur Verfügung steht. In diesem Zusammenhang wird es für sinnvoller erachtet, mehrmals am Tag für kurze Intervalle als einen längeren Zeitabschnitt am Stück bzw. zu fixierten Zeitplänen oder bestimmten Sprechstunden online zu sein. Die von der Autorin vorgeschlagenen 30 Minuten stellen einen Näherungswert dar, der in Abhängigkeit von der Gruppe oder der Schwierigkeit des Problems zu modifizieren ist.

3. Organisation: Die Entwicklung und das Management regelmäßiger Rhythmen und Zeitpläne ist von größter Wichtigkeit, um den Studenten einen verlässlichen Rahmen zu geben. Für Berufstätige dürften diese Intervalle nach meinen Erfahrungen nicht kürzer als eine Woche sein, um beruflich stark eingespannten Personen die Möglichkeit zu bieten, anstehende Aufgaben am Wochenende bearbeiten zu können.

4. Interaktion: Quantität und Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie der Studierenden untereinander ist der Schlüssel zu guter Online-Lehre.

Um zum Beginn dieses Kapitels zurück zu kehren: eine wesentliche Qualifikation besteht darin, eine permanente Reflexion der eigenen Lehrveranstaltungen vor dem Hintergrund implizit oder explizit postulierter Lernziele vorzunehmen, wobei es gleichgültig ist, ob diese in Form traditioneller Lehre stattfindet oder in telematische Lernumgebungen eingebettet ist. Damit verbundene Prozesse sind eng mit den verschiedenen Rollen von Lehrenden verknüpft, die Turoff (1995) wie folgt subsumiert: »The instructor has to have the ability to integrate new material generated by the current class for the benefit of future classes. ... The ultimate objective for the instructor is the evolution of a knowledge base with a learning oriented semantic and pragmatic topic structure oriented to the given subject matter. This synergetic paradigm creates an information garden for the subject topic under discussion and the author takes the role of a moderator, who communicates with the users in a group communication environment, to manage and organize the information.«

3.3 Strukturierung der Interaktion

Die Strukturierung der Interaktion wird von vielen Autoren als zentraler Faktor für einen erfolgreichen Lernprozess angesehen. In vielfältiger Weise stellt die Lehre in einem Online-Kurs nur eine Variation der Moderierung von Computerkonferenzen dar. Analog zu konventionellen Moderationen hängt das Ergebnis stark von den Fähigkeiten des Moderators ab; dabei sind die Fähigkeiten und Motivation der Teilnehmer einer Konferenz nicht zu vernachlässigen (Kimball 1995 b; Funaro 1999).

Unter dem Aspekt kooperativen Lernens übernimmt der Lehrende vor allem die Funktion eines Beraters, der die Lernmöglichkeiten strukturiert, als Ressource fungiert und die Studenten ermutigt, zusammen zu arbeiten, um gemeinsame Wissenskontexte aufzubauen. Carls on (1989: 6.11; zitiert nach Paulsen 1995) konstatiert Parallelen zwischen Online-Diskussionen und f2f-Techniken, die er hinsichtlich der Beratungstätigkeit wie folgt umreißt: »help people get started, give them feedback, summarize, weave the contributions or different folks together, get it un-stuck when necessary, deal with individuals who are disruptive or get off the track, bring in new material to freshen it up periodically, and get feedback from the group on how things are going and what might happen next. ... (Further, the facilitator needs to) communicate with the group as a whole, subgroups, and individuals to encourage participation.«

Diese Aufgabenvielfalt der telematischen Lehre führte in der Vergangenheit zu einer Vielzahl von Etiketten und Rollenbeschreibungen, wobei im Verlauf der Jahre ein gewandeltes Selbstbild zu konstatieren ist: während heute eher beratende Aspekte in den Vordergrund gestellt werden, dominierte vor nicht allzu langer Zeit das behavioristische Selbstverständnis des steuernden Instrukteurs. In einer Publikation jüngeren Datums plädiert Salmon (2000) für den Titel eines »E-Moderators«, der sich von herkömmlicher Diskussionsleitung allein durch die elektronisch vermittelte Form der Gesprächsführung unterscheidet.

Bilanzierend ist zum Verhältnis Studierende-Lehrende festzuhalten, dass beide Seiten gleichermaßen für die kollektive Konstruktion von Lernumgebungen verantwortlich sind. Vom Kursdesigner erfordert dies eine Balance zwischen guter Vorbereitung und flexiblem Reaktionsvermögen, um auf rasche Veränderungen innerhalb der sich evolutionsartig entwickelnden Gruppendynamik schnell reagieren zu können (Prendergast 1999).

4 Fazit und Ausblick

Der erfolgreiche Einsatz computerbasierter Kommunikation beinhaltet eine sorgfältige Strukturierung der Interaktion innerhalb des Kursdesigns. Pincas (1995: 279) schlägt vor, den alten Ansatz »Lehrerinput → studentische Aktivität« zu ersetzen durch einen alternativen mehr studentenzentrierten Ansatz, den sie als »(an)geleitetes Lernen durch Entdecken« (directed learning by discovery) bezeichnet. Kursinhalte sind dabei dynamisch und in hohem Maße von individuellen Beiträgen zur Gruppenaktivität beeinflusst: »In a sense, the integrated model dissolves the distinction between content and support, and is dependent on the creation of a learning community« (Mason 1998).

Die Kreierung und Integration derartiger innovativer Lernkulturen bietet zukunftssträchtige Gestaltungspotenziale für die Universitäten, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft aktiv und kreativ zu begegnen (Freeman & Capper 1999; Reid 1999). Dabei darf keinesfalls außer Acht gelassen werden, dass die zur Erreichung kooperativer Lernumwelten notwendigen didaktischen Medien nicht einfach als Produkte aufzufassen sind, die in vorhandene Strukturen einzuführen sind. Vielmehr sind derartige Implementationsprozesse als systemischer Wandel der Lernkulturen zu begreifen, der sämtliche Einheiten universitärer Organisation betrifft (Gräsel et al. 2000: 131f.; Kerres 2000: 122).

Literatur

- Anderson, B. (o. J.) Developing Interaction Online.
- Bourne, J.R. (1998): Net-Learning: Strategies for On-Campus and Off-Campus Network-enabled Learning. JALN Vol. 2 (Issue 2), Sept. 1998.
- Doherty, P.B. (1998): Learner Control in Asynchronous Learning Environments. ALN Magazine Vol. 2 (Issue 2), October 1998.
- Duderstadt, J.J. (1997): The Future of the University in an Age of Knowledge. JALN Vol. 1 (Issue 2), August 1997.
- Freeman, M.A., Capper, J.M (1999): Educational Innovation: Hype, Heresy and Hopes. ALN Magazine Vol. 3 (Issue 2), Dec 1999.
- Funaro, G.M. (1999): Pedagogical Roles and Implementation Guidelines for Online Communication Tools. ALN Magazine Vol. 3 (Issue 2), December 1999.
- Gräsel, C. (2000) Neue Medien neues Lernen? Versprechungen und Forschungsergebnisse. DGU Nachrichten 21: 8-15.
- Gräsel, C., Mandl, H., Manhart, P. & Kruppa, K. (2000): Das BLK-Programm »Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse« – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1): 127-143.

- Henri, F., Rigault, C. (1995): Developing tools and support for optimizing the collaborative learning process in computer conferencing. In: Held, P., Kugemann, W.F. (Ed): 263-269.
- Hiltz, R.S. (1995): Teaching in a Virtual Classroom [TM]. Paper presented at the 1995 International Conference on Computer Assisted Instruction ICCAI 95.
- Holst, S. (im Druck): Evaluation of Collaborative Virtual Learning Environments: The State of the Art. – Erscheint in: Proceedings of GMW 2000. Fachtagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Campus 2000: Lernen in neuen Organisationsformen. Innsbruck, 19.-21. September 2000.
- Kerres, M (2000): Information und Kommunikation bei mediengestütztem Lernen. Entwicklungslinien und Perspektiven mediendidaktischer Forschung. – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1): 111-129.
- Kimball, L. (o. J. a): Boundaryless Facilitation: Leveraging the strengths of face-to-face and groupware tools to maximize group process.
- Kimball, L. (o. J. b): Ten Key Elements for Team Leaders to Manage.
- Mason, R. (1998) Models of Online Courses. ALN Magazine Vol. 2 (Issue 2), October 1998.
- Paulsen, M.F. (1995): The Online Report and Pedagogical Techniques for Computer-Mediated Communication. Paper presented in the OET-course.
- Peters, O. (1997): Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht, Neuwied, Krißel, Berlin.
- Pfister, H.-R. (2000): Kooperatives computerunterstütztes Lernen (CSCL) – Was ist das und wozu nützt es? – nfd 51: 227-331.
- Pincas, A. (1995): The learning benefits of well-designed computer conferencing. In: Held, P., Kugemann, W.F. (Ed): 277-280.
- Prendergast, G.A. (1999): Designing courses for Virtual Delivery. Paper presented in the OET-course on Dec 15, 1999.
- Reid, I.C. (1999) Beyond Models: Developing a University Strategy for Online Instruction. JALN Vol. 3 (1).
- Salmon, G. (2000) E-moderating: the key to teaching and learning online. Kogan Page London.
- Turoff, M. (1995): Designing a Virtual Classroom [TM]. Paper presented at the 1995 International Conference on Computer Assisted Instruction ICCAI 95.
- University of Illinois Faculty (1999): »Teaching at an Internet Distance: the Pedagogy of Online Teaching and Learning: The Report of a 1998-1999 University of Illinois Faculty Seminar. Dec 7, 1999.
- Willis, B. (1995): Distance Education at a Glance Guide. www.uidaho.edu/evo/distglan.html (Abfrage 12.05.2000).
- Wuttke, E. (2000): Lernstrategien im Lernprozess: Analysemethoden, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1): 97-110.

Ingrid Classen-Bauer

Teacher Training in El Salvador

1 Introduction

»A Christian martyrdom is never an accident, for Saints are not made by accident. Still less is a Christian martyrdom the effect of a man's will to become a Saint, as a man by willing and contriving may become a ruler of men. A martyrdom is always the design of God, for His love of men, to warn them and to lead them, to bring them back to His ways....«

These are the words The Archbishop of Canterbury, Thomas Becket, preached in the Cathedral on Christmas morning 1172, before he was brutally murdered in his own cathedral church. This happened because there was a fight between Crown and Church on certain constitutional issues. To the Crown Becket appeared as an arrogant and turbulent priest, a traitor whittling away the rightful and reasonable powers of Henry II.

The story is richly documented, but I did follow the words as stated in the drama *Murder in the Cathedral* by T. S. Eliot¹. In the introduction to the play Neville Coghill writes: »*Murder in the Cathedral* is about a situation and a quality of life; the situation is perpetual and the quality is rare.«² »The situation is perpetual« he says. What situation does he mean?

It is the conflict between the material and the spiritual world, the struggle between Good and Evil, worldly power and spiritual rightness, which implies that we follow the Teaching of Christ and do respect and love the poor...

The same perpetual situation was given in El Salvador in the 20th century, reaching a climax in 1980. The background was a conflict between the worldly power of some 14 families who reigned and violently governed the country with the help of the Army and the claim of the Archbishop who denounced the violence and tried to help the suppressed people. The 24 of March 1980 we witness again a murder in the Cathedral – the murder of Archbishop, Monseñor Oscar Arnulfo Romero y Galdámez.

1 Eliot, T.S.: *Murder in the Cathedral*, London 1965.

2 Coghill, N. in: Eliot, T.S. *Murder in the Cathedral*, London 1965, p 9.

At 6.30 p.m. he was shot in the Chapel of the Divine Providence in San Salvador.³ He had preached to his community, but as always when he did so, his words were heard in the whole country, since they were transmitted by radio. His intention was to celebrate mess and to preach the Evangelium (?), but he never omitted to denounce what had happened during the last week. In this occasion this frightless priest – we heard: the quality is rare – talked about the following incidents:

- The 18th of March the dead bodies of four landworkers have been found, two in San Miguel and two in Metapán
- On Wednesday, the 19th of March at 5.30 a.m. three bodies were found and identified: Humberto Urbino, Oswaldo Hernández, Francisco García
- In the capital, at 2. p.m., the building of the Sindicato de Bebidas (The Union for Food and Beverages) was occupied, because people were giving the last honours to one of their members, who had been captured and killed in Apulo. Two further members were killed during the occupation, one of them was the leader of the Union of Metal Industries.
- 19 workers were imprisoned....
- Nine rural land-workers were killed during a (enfrentamiento/ confrontation, fight) between the Army and the workmen in San Bartolo Tecoluca
- On Thursday, the 20th the leader of the Union of rural workers was killed at 4. o'clock in Quetzaltepeque. He was well known for his fight for the people...
- The same Thursday Augustín Sanchez, labour worker from the farm Cauca, was found heavily wounded in Zacatecoluca. In front of lawyers he declared that he had been captured by 15 soldiers and tortured during four days together with two other fellows. They then were shot in the head. He himself was luckily only blessed, so he survived. He could not sign his testimony, since his hands were completely blessed...
- The Church has been informed about the death of 25 further campesinos (rural workers) in San Pablo Tachico; this message was confirmed just before the mess began...
- In Mogotes soldiers entered the house of Rosalía Cruz. They took all her money, her radio and whatever values she possessed, then burned down the house. Afterwards they killed Alejandro Mojica and Felix Santos – both leave a wife and small children behind...
- The last thing I have to denounce for this week –said the Bishop– is, that yesterday afternoon soldiers occupied the Catholic University. They killed a student who was going to his class of mathematics. Several stu-

3 Bencastro, Mario: *Disparo en la Catedral*, Houston 1977, p.148.

dents have disappeared – they families have informed the authorities of the University. As you know, the students are not armed

»Dear sisters and brothers. I would like to call upon the soldiers in a very special way and tell them to stop this violence. You can not kill people of your own country, they are your brothers. And before killing think of what your God demands: THOU SHALT NOT KILL: No soldier is obliged to follow any order which is against God's commandments. An immoral law should not be obeyed. The Church, in Defence of the law of God and of human dignity, can not keep silence in front of such terrible abominations. In the name of God, and in the name of the suffering people in El Salvador, whose laments to God are increasing from day to day, I ask you, no I beg you (suplico) and I do order you in the name of God: Stop with this repression ...«⁴

After these words and during mess this rebellious Archbishop was shot by a hired assassin, whose name has not been discovered. This is the historical background of Salvador's Murder in the Cathedral.

How was the general political situation in El Salvador?

There were, on the one hand, 14 families who practically owned the country. They constitute what was known as the Salvadorian *oligarchy*. The word »oligarchy« derives from Greek language: oligos = a few and arche = power – (Herrschaft).

Probably by 1980 there were not only 14 but about 250 families who belonged to this ruling class, even if the 14 were famous and known by name to everyone. They lived from their land properties and cultivated mainly coffee, sugar and cotton. This means that *2% of the population owned about 60% of the cultivated land. They also owned the national industries and banks.*

On the other hand there were about 12 Million inhabitants in this little country. *Nearly a third of them lived in extreme poverty, more than a third had no appropriate housing, since they had no proper work and more than half of the population over 15 were illiterate. 15% of the children died before they reached a year of life.*

The problem was not new. 1931 El Salvador had a hard economical crisis – the country depended very much on the world prices for coffee and sugar. Many land labourers lost their work, others had to cope with a lower salary. Then, in 1932 there was a desperate rebellion from the people – most of them of Indian origin.

4 Bencastro, op.cit.p 135 ff.

Their leader was *Augustin Farabundo Martí* – he organised an armed revolution in January 1932. But the Army was stronger – General Martinez could stop the rebellion within three days. 4.000 people were killed. But this was not the end – the Army started with an »elimination campaign«, their intention was to prevent communism and to kill whoever was suspect to belong to the communist party. It took only a few weeks to *kill 30.000 people* – and of course they killed also Farabundo Martí, their leader.⁵ Most of them were Indian – if you go to Guatemala, the neighbour country, you will find a great proportion of Indian people there, but this is no longer the case in El Salvador. All Indian people denied their origin, their language, their traditional clothing because this seemed to be enough to be a victim. The Indians had organised themselves in »Cofradías« – groups which helped to organise Catholic festivities in which only the Indian population participated. Their leaders were their own »caciques«. They were all publicly hanged or shot.⁶

After this massacre many left the country – today we have the phenomenon that from the Salvadorian population we have about 8 Million who live in their own country and about 5 Million who live alone in the United States – there are also Salvadorians in the neighbouring countries.

The conflict between the ruling class and the poor people was not solved with this massacre. It was always there, but the people were frightened. However, in the late 70ies the latent conflict became evident again. A paramilitary Army was established in the 60ies, a »National Democratic Organisation« called ORDEN. In about 20 years they had 100.000 members and were a very feared organisation. They built »death squadrons« and killed thousands of people. One example was in July 1977, when they fired against a group of demonstrating people killing more than a hundred.

Finally they started to *fight against the Church*, who had shown sympathy towards the suppressed people. The first Jesuit priest who was killed was Rutilio Grande in Aquilares, in Mai another priest was killed.

Next to the Church *they fought against the Universities*: the first to be attacked was in Sta. Ana

The inevitable followed: *open civil war*.

At the end of the war, which lasted 12 years, (1980 to 1992) the country was ruined.

5 Brönner, W/Nieth, H.-J.: Der Kampf um El Salvador. Volkserhebung und Intervention. Darstellung und Dokumentation, Köln 1982, p.25.

6 Alvarenga et al: Historia de El Salvador, Tomo II.: Ministerio de Educación 1994 p.133.

After the war, which ended after 12 years of great suffering with the Peace treaties of Chapultepec, the country was in a desolated situation. This includes the situation of the universities. It had become dangerous to study in the great, established universities, like the National University of El Salvador or the Catholic University of the Jesuits, called Central American University. Hence many small, private universities started with different careers, but they were not supervised by the Ministry and a lot of corruption started: students chose the university where they got the »cheapest« diploma.

The teacher training system was also destroyed. Before teacher training was done in »Ciudad Normal«, outside San Salvador on the main street going to Santa Ana, a city in the West.. The buildings were next to a complex of barracks – and during the conflict the soldiers occupied the whole block and the institution had to close down. The Army is still in these buildings, even after the Peace Treaty. Teacher education broke down – many of the other universities started to offer courses, but many for teachers of the secondary level. For several years no teachers for the primary level were trained.

At the beginning of the century German education had an excellent international reputation and many countries in Latin America used German expertise for starting their teacher training institutions. This had been also the case in El Salvador. Perhaps it was because of this that now El Salvador asked again the German government to assist them in reconstructing the national system of teacher training.

2 Planning of the Project »Teacher Training for Elementary Education«

The project request for technical assistance from El Salvador to the Federal Republic of Germany was appraised by the Federal Ministry of Economic Co-operation and Development (BMZ). The Ministry had to decide whether the project was in the frame of the development policy principles:

- To ensure that poor people's basic needs are satisfied
- To develop a viable economy and social diversity
- To promote regional co-operation between developing countries
- To integrate developing countries into the worlds economy

Basic education is one of the key elements to overcome development bottlenecks. Teacher education is crucial in order to enhance education, so the request for this project was in principle accepted; further research about the actual situation was necessary. A group of specialist was sent to

El Salvador in order to contact the Ministry of Education and Universities prepared to start with new programmes.

The analysis in the country showed that primary education in El Salvador had to overcome enormous difficulties. Because of the long lasting war efficiency and quality of primary schools was extremely low: the rate of absenteeism and drop-out from school was high, also the rate of repetition of grades showed the low quality of education. Particularly the poor population had no access to schools. Refugees who had left the rural areas in order to find more security in the cities were very poor; children had to work, they could not afford to go to school. In rural areas, where the war was more present than in the cities, no official teachers were sent to take care of the children. Parents and the communities started to help themselves and – with the help of the church – started to train elder school children to become »popular teachers«. Of course they had no official status as qualified teachers and earned very little money – about 25 to 50 \$ a month.

After the Peace treaties of Chapultepec in 1992 the government started with a great educational reform. Not only was intended to give more children access to education, but also the quality should be improved. A democratically elected group of representatives of the different sectors of interest and population participated in the design of the main lines of the reform – the idea was to integrate also the interests of the opposition and to overcome the long lasting conflict.

Since the starting situation to improve the educational System in general was promising and financial support from the World Bank was secured, Germany accepted to support the project to improve teacher education. Now a whole machinery of project planning and implementation was started:

Teacher Training in El Salvador

The main instrument for planning are the so called »Zopps« which stands for »Zielorientierte Projektplanung« or objectives-oriented project planning. Three such planning meetings are necessary in order to prepare a »PPM« or Project Planning Matrix. (Design Project planning and implementation, see p. 458)

It is important to stress that the planning is done in teamwork with all the involved institutions and in the country where the project will be implemented – it is not that a German or European idea is imposed on anybody. The planning is really democratic and starts from an analysis of the situation – the design of a »Problem Tree« – and possible solutions. The aim is to achieve at the end a project planning matrix where all the

important questions of »Why, What, How, When and Where« have been considered. (Drawing »Objectives oriented project planning«, see p. 459)

3 Implementing the Project

If we look at the particular PPM of this project – which is the result of very intensive discussion with the people involved – we have the following very concentrated overview:

Item	Description	Indicators	Means of verification	Assumptions
Overall goal	The objective of the project is to contribute to the improvement of elementary education in the frame of the educational reform	Until Dec.2004 the efficiency of the school will be improved	Higher rate of school promotions, lower rate of drop-outs and absenteeism in a representative amount of schools where the new teachers are employed	The educational reform is continued
Project Purpose	The aim of the project is to improve the teacher training System	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The number of teacher students will increase in 50% until the end of the first phase of the project ▪ The efficiency of the schools where these new teachers work will increase 		
Results				
R.1.	The curriculum for teacher education in the primary level is elaborated and implemented	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The curriculum is approved by the Ministry ▪ The curriculum is in accordance with the curriculum of primary schools ▪ The curriculum contains practical ▪ It considers gender questions 		
R.2	The pertinent legislation for entrance , evaluation and examination procedures at the universities is approved and in practice	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislation approved until 12/98 ▪ At least 6 universities start with the career ▪ Legislation implemented in the teacher training institutions 		

Teacher Training in El Salvador

R.3	The department of Higher Education in the Ministry is capable to fulfil its normative task and to control the right functioning of the teacher training institutions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The organisational structure of the Department is adapted to the new functions ▪ The normative directions of the Ministry are implemented in the institutions 		
R.4	The academic competence of the staff in the TTI is improved	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The non-employment of graduates because of incompetence is low ▪ The demand for the career has increased in 50% 		
R.5.	The efficiency of the universities and TTI is improved because of their increased administrative competence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The number of drop-outs diminishes in 10% ▪ The organisational structure of the institutions is adapted to its functions ▪ Practicals are institutionalised and there are signed agreements with the schools 		

Every result has different activities, which, however, are more flexible. If we take for instance result 4, the improvement of the academic capacity of the staff, we were relatively flexible in the courses we could offer and also in the didactic approach we used. Of course we did work very closely with the Ministry, in particular with the Department of Higher Education, but also with the School Department as far as curriculum questions are concerned.

We started our work with 6 institutions: 4 universities and 2 specialised institutes of teacher education from the Catholic Church, one was run by Franciscan nuns, the other by Salesian nuns from Don Bosco. The Catholic Church is very strong in El Salvador and there are many catholic schools, which can be of a very high standard and very expensive, while others are designed for the poorer population who still want to give their children a good education. The other universities were in the bigger cities – mainly in the capital San Salvador, another one in Santa Ana and two in San Miguel. When I left we were working with 11 universities and now the Ministry wants us to include teacher education in general, that is for all levels. This has started last year, after we concluded with the first period of assistance and implies that we have to work with 17 universities in the whole country.

Ingrid Classen-Bauer

Of course we were very pleased that the Ministry and the universities which offered the other careers of teacher education insisted in working with us – the problem is, that we do not have more money to expand our activities. The budget is a definite budget which can not be exceeded, whether we work with 6 universities as in the beginning, or with 17 as is the end. We can not give as many grants as we did at the beginning and if staff members want to assist to our courses, we can only invite one person from each institution – a second staff member has to pay.

The work – as you can see from the PPM – included technical assistance to the Ministry and the Universities. My experience was not with administrative questions, with regulations and normatives, but this could be done in asking external consultants who were experts in the matter. The project did organise with the Ministry whatever activity was necessary and did pay for the expertise.

There were also some research work to be done. For instance it was necessary to make a study of the quantity of qualified teachers the system needed in the next years, in order to see how many institutions should be authorised to offer the career. We also made a study of the general working situation of teachers in rural areas, which was very interesting.

4 Personal Experiences

One of the most impressing experiences was the devastating effect of the Hurricane Mitch in November 1997. It is not known exactly how many people died, how many lost their houses or their animals and harvest, since there is no regular registration of people in rural areas. In El Salvador the greatest flood was in the area of the river Lempa, which comes from Honduras. All bridges crossing the river were destroyed, so were many streets and people were isolated from the rest of the country for weeks. They had no drinking water, no food, no electricity, no medical assistance. Two schools were taken away by the masses of water and several children died – they were never found, they became the prey of the river.

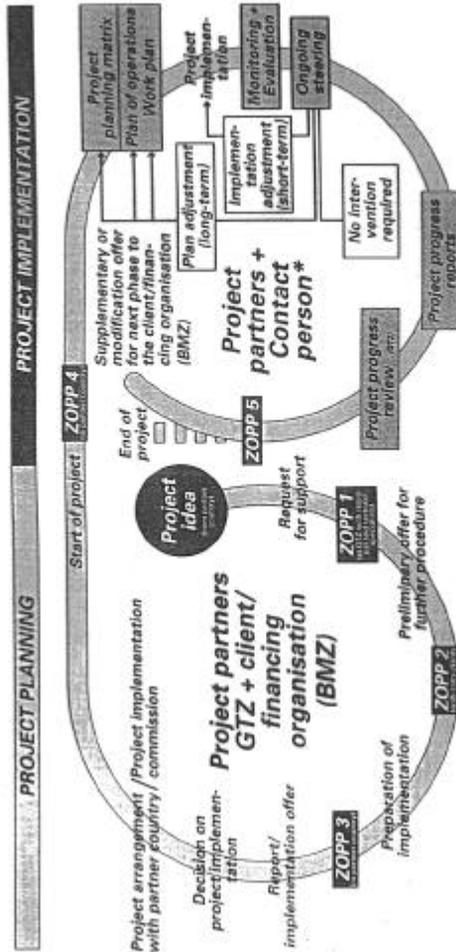
After the shock the whole country and the international community showed solidarity; even the poorest people tried to help with clothes or some food. This was one of the greatest experiences: everybody cared, no one wanted to stay aside.

A student of our University who had been in El Salvador started with a solidarity action in Lüneburg and several colleges and students contributed to it in the most generous way. It was a private action, but the enormous amount of 14.000 DM came together. We could help a school

Teacher Training in El Salvador

in one of the provinces near Honduras, where the devastation was particularly hard, to get a new water tank for drinking water and reconstruct the toilets for the children, which were completely destroyed. This school in Teocinte would still be without access to these facilities if there had not been some help from outside and teachers, parents and pupils were very thankful. Parents helped contributing with working hours, so that the money could be spent for materials and we could do more than originally planned. I would like to thank all colleges and students who generously contributed to this work and assure them that all the money they gave contributed to alleviate the stress situation of a community which had already suffered very much during the civil war. Chalatenango was one of the provinces where the war was particularly hard.

Project planning and Implementation



ZOPP: Objectives related industry planning. BMZ: Federal Ministry for Economic Cooperation. GTZ: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. PMA: project steering matrix. *The contact person may be either a GTZ staff member or a consultant.

Teacher Training in El Salvador

Marianne Frieese

Berufsbildung als Kompetenzentwicklung

Neue Wissensformen und Weiterungen pädagogischer Profession

Schenken wir den postmodernen Diskursen Beachtung, geht der Gesellschaft die Arbeit aus, das Bildungssystem ist am Ende, der Beruf verschwindet, Erziehung und Bildung sind obsolet geworden, pädagogische Professionalität ist entgrenzt. Hat die Pädagogik ihren Gegenstand verloren? Gegenüber diesem Identitätsverlust deuten sich gegenläufige Diskurse an. Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung sind prominente Stichworte der Modernisierungsdebatte, die einen pädagogischen und didaktischen Paradigmenwechsel ankündigen. Zugleich sind damit originäre erziehungswissenschaftliche Begriffsbildungen charakterisiert. In diesem Spannungsbogen liegt das Potenzial, Fragen der Gegenwart und Zukunftsentwürfe im Transfer zwischen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis, zwischen Kontinuität und Innovation neu auszudifferenzieren.

Der folgende Beitrag greift diesen Spannungsbogen auf. Am Wandel der beruflichen Bildung und ihren Konsequenzen für die universitäre Lehrer- und Lehrerinnenausbildung werden theoretische Neuerungen und Weiterungen pädagogischer Profession thematisiert. Ausgehend von den Impulsen der europäischen Modernisierungsdebatte für die Reform der beruflichen Bildung in Deutschland stehen zunächst historisch-systematische Befunde zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Mittelpunkt. Vor dieser Folie werden Ansätze zur »Kompetenzentwicklung« als Modernisierungsfaktor von Beruflichkeit und pädagogischer Profession ausgeführt. Diese Perspektiven verbinden sich mit Fragen der Qualitätsentwicklung der Lehrer(aus)bildung, konkretisiert am Studiengang Lehramt an Berufsbildenden Schulen an der Universität Lüneburg.

Impulse der europäischen Modernisierungsdebatte für die Reform der beruflichen Bildung in Deutschland

Die Globalisierung der Gesellschaft hat zu Neuerungen in der beruflichen Bildung geführt. Diese wurden entscheidend durch die »europäische Dimension der Bildung« angeregt. Die von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft im Jahre 1991 formulierte Erkenntnis: »Die Europäische Wette kann nur gewonnen werden, wenn die Wette im Bildungssektor gewonnen wird«, spiegelt den Bedeutungszuwachs der Bildung ebenso wider wie die von Jean Monnet geäußerte Einschätzung, könne er noch einmal mit der Europapolitik beginnen, würde er statt mit Kohle und Stahl lieber mit Bildung und Kultur anfangen. In diesem Kontext wird Anfang der 90er Jahre vor allem die Berufsbildung als Wettbewerbsfaktor erkannt. Erstaunlich rasch werden dann mit den Verträgen von Maastricht (1994) und Amsterdam (1999) und vor allem durch das Weißbuch »Lehren und Lernen in einer kognitiven Gesellschaft« (1995) die rechtlichen Grundlagen und pädagogischen Leitlinien ausgestaltet.

Für die Modernisierung der beruflichen Bildung in Deutschland sind eine Reihe von Impulsen entstanden: Wandel des Berufes vom »Lebenskosmos« zum Prinzip des lebenslangen Lernens, Durchlässigkeit von Aus- und Weiterbildung, Modularisierung und Lernortverbünde, Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft – die Stichworte kennzeichnen den Horizont der gegenwärtigen Reformdebatte, die auch Modernisierungspfade für eine neue Balance zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bereithält.

Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Im Weißbuch »Lehren und Lernen in einer kognitiven Gesellschaft« 1995 und im präzisierten Bericht der Studiengruppe 1997 heißt es: »Jede allgemeine Bildung muss auch berufsbildende Komponenten vermitteln, jede berufliche Bildung muss auch die Grundkompetenzen der allgemeinen Bildung ausbauen.« Unverkennbar ist hier ein bildungspolitisches Novum enthalten für eine theoretische Neuformulierung des Bildungsbegriffs. So besteht die Hoffnung, den historisch bedingten Dualismus zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden. Gleichwohl erscheint der kritische Hinweis angebracht, dass die Bemühungen um »Euroqualifikation« und »Unionsbürgerschaft« auch modernisierte Formen des Utilitarismus mit sich bringen, die sich quasi »hinter dem Rücken der Beteiligten« durchsetzen.

Innerhalb dieser Ambivalenz scheint es sinnvoll, einen »Dritten Weg« zu beschreiten, der dem Potenzial einer Annäherung der »beiden Pädagogen« (Arnold 1998) nachspürt. Voraussetzung hierfür ist allerdings der Abschied vom Mythos einer lediglich zweckfreien allgemeinen gegenüber der zweckgebundenen beruflichen Bildung zugunsten einer am empirischen Wandel orientierten Pädagogik, die eine Vermittlung zwischen Bildung und Qualifikation, Individuation und Vergesellschaftung herstellt. In diesem Weg liegt ein Schlüssel für die theoretische Neubestimmung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung wie auch für die Differenzierung pädagogischen Professionswissens. Ein solcher Perspektivwechsel erfordert die Verknüpfung von historisch-systematischen Rekonstruktionen mit zukunftsbezogenen Orientierungen. Hierzu sind folgende Stationen von Relevanz.

Im »pädagogischen Jahrhundert« entsteht der Berufsbegriff, der ständische Geburtsprivilegien zugunsten von Individualisierung und freier Berufswahl ablöst. Anstelle der »Adelsbriefe« treten »Bildungspatente« (Weber 1904;1920) und es entsteht jener Konflikt, den der Philanthrop Peter Villaume bereits im Jahre 1785 mit der Frage aufwirft, »ob und inwieweit bei der Erziehung die Vollkommenheit des Einzelnen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern« (Villaume 1965) sei. Eine Antwort liegt im utilitaristischen Konzept der Bildung zur »Brauchbarkeit« und »Nützlichkeit«, die im Zuge der Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts zum berufspädagogischen Programm erhoben wird (Blankertz 1963).

Mit dem Neuhumanismus fasst Humboldt 1792 dieses Verhältnis systematisch in den Begriff der beiden Bildungen, die »allgemeine« und »spezielle«. Dabei stellt er die Allgemeinbildung als die »innere Seite der Subjektentwicklung« der am äußeren Zweck orientierten Berufsbildung voran. Institutionell umgesetzt wird dieser Ansatz im Littauischen Schulplan und im Konzept der Humboldtschen Universität 1809 in Berlin (Humboldt 1982).

Gegenüber dieser Vorrangthese hebt die klassische Berufsbildungstheorie des 20. Jahrhunderts vor allem durch Kerschensteiner (1901;1920) den besonderen Wert der Berufsbildung für die Menschenbildung hervor. Hier werden die bildungstheoretischen Prämissen der Aufklärung in den Berufsbegriff integriert und in der Verknüpfung mit dem Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung zum didaktischen Prinzip erhoben. Polytechnischer Unterricht, Arbeitsschulen und Produktionsschulen sind *ein* Ausdruck dieser Entwicklung. Vor allem die Einrichtung der Berufsschule stellt die Weichen für die Etablierung des deutschen dualen Bildungssystems. Parallel entstehen Konzepte für die Einrichtung der weiblichen Berufsschule und vollzeitschulischer Bildungsgänge für

sozialdienstliche und hauswirtschaftliche Berufe (Essig 1928, Siemsen 1926).

Zukunftsweisend für gegenwärtige Entwürfe sind die Reformansätze der »realistischen Wende« der 60er und 70er Jahre in Deutschland. Im Berufsbildungsgesetz von 1969 und im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1972 wird eine Höherbewertung von beruflicher Bildung und ihre Gleichwertigkeit zur Allgemeinbildung festgeschrieben. Gleichzeitig werden von Roth (1963) die pädagogischen Prinzipien von Mündigkeit und Freiheit mit gesellschaftlicher Verantwortung über Sach-, Sozial- und Werteeinsicht verbunden. Es erfolgt eine didaktische Hinwendung zum Qualifizierungsbegriff, der berufliche Mobilität in den Mittelpunkt stellt. Bildungstheoretisch wird vor allem durch Blankertz im Kollegstufen-Ansatz von Nordrhein-Westfalen im Jahre 1972 eine berufspädagogische Positionsbestimmung markiert, die subjektive und gesellschaftliche Funktionen beruflicher Bildung vereint und diese an Fragen der Berufsschule ausführt.

Seit Mitte der 70er Jahre sind eine Reihe von theoretischen und didaktischen Neuerungen entstanden. Emanzipatorische Berufsbildung als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft (Lempert 1974), Subjektorientierung als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung (Beck/Brater 1978), Antizipation zur Bewältigung des technologischen Wandels (Zabeck 1984), Ganzheitlichkeit als Symbiose von beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz (Ott 1996). Die Spannweite kennzeichnet die unterschiedlichen Gewichtungen der neueren Berufsbildungsansätze, deren Gemeinsamkeit in dem Bemühen um eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung besteht. Als curriculare Entsprechung etabliert sich in der beruflichen Bildung das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung (Pätzold 1992), für dessen Bestimmung innerhalb der Vielfalt der unterschiedlichen Ansätze das Prinzip der Einheit von Denken und Handeln (Aebli 1980) zugrunde gelegt werden kann.

An diese Entwicklungen knüpfen die Weiterungen der 90er Jahre an. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Globalisierung, Individualisierung von Lebensweisen und Pluralisierung von Wissensformen findet ein Wandel von Beruflichkeit und Professionshandeln statt. Für die berufliche Bildung deutet sich ein Weg von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung an.

Von der Schlüsselqualifikation zur Kompetenzentwicklung

Die Bewältigung der Schlüsselprobleme der modernen Welt (Klafki 1998) erfordert neue Qualifikationsprofile und deren Förderung durch adäquate

Lehr/Lern-Arrangements. Gefordert sind wandlungsgestaltende, überfachliche Kompetenzen, die selbstorganisiertes, ganzheitliches sowie problemlösendes Lernen vorbereiten. In dieser Intention lassen sich die Qualifizierungsansätze zusammenfassen, die seit Anfang der 70er Jahre vornehmlich unter dem Stichwort »Schlüsselqualifikationen« in den pädagogischen Diskurs eingeflossen sind – zunächst in der Arbeitssoziologie, dann in der Curriculumforschung und schließlich mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe Ende der 80er Jahre auch verstärkt in der beruflichen Bildung und berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Hier werden Schlüsselqualifikationen mit dem didaktischen Prinzip der Sozialkompetenz verbunden.

Wie nun stellt sich das Entwicklungsziel Sozialkompetenz in der Praxis der beruflichen Bildung des dualen und vollzeitschulischen Systems her? Einige Beispiele deuten den Grad und die Schwierigkeiten in der Umsetzung an.

Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich werden die zunehmenden sozial-kommunikativen Anforderungen hervorgehoben und die Gestaltung von personalen Interaktionsprozessen betont. Sie fließen mit der Neuordnung der kaufmännischen Ausbildungsberufe seit Ende der 80er Jahre in die Ordnungsgrundlagen der dualen Ausbildung ein. Eine Analyse zeigt, dass Sozialkompetenzen hier vor allem im Kontext der Kommunikationsfähigkeit und Kundenorientierung definiert werden: z. B. in der 1987 erlassenen Ausbildungsordnung für die Ausbildung von Einzelhandelskaufleuten, in der sich Sozialkompetenzen insbesondere im Zusammenhang mit Verkaufs- und Beratungstätigkeiten finden; noch deutlicher akzentuiert als situationsgerechte und kundenorientierte Kommunikation verbunden mit Teamfähigkeit in der 1996 erlassenen Ausbildungsordnung für Versicherungskaufleute (Euler 1997). Insgesamt stehen also Qualifikationen im Mittelpunkt, die zweifellos Voraussetzungen für soziale Kompetenzen beinhalten; diese können jedoch noch nicht im Sinne eines subjekttheoretischen Bildungsbegriffs das Etikett der »Ganzheitlichkeit« beanspruchen.

Wurden ordnungspolitisch wichtige Voraussetzungen begonnen, besteht gleichwohl dringender Bedarf für eine Weiterentwicklung und Differenzierung des Konzepts Sozialkompetenz. Verstärkt wird diese Anforderung auch durch die gegenwärtig zu beobachtende modische Vereinnahmung und Verkürzung pädagogischer Zieldimensionen. Wenn Handlungsorientierung lediglich Anpassung an den Arbeitsmarkt meint, Subjektorientierung mit Kundenorientierung gleichgesetzt und Sozialkompetenz auf Teamfähigkeit reduziert wird, kann die bildungstheoretische Intention, Subjektentwicklung mit kritischem Denken und Handeln zu verbinden, auch ad absurdum geführt werden. Dem vorzubeugen ist

Aufgabe einer kritischen wissenschaftlichen Reflexion und pädagogischen Praxis.

Erstaunen mag, dass das Prinzip Sozialkompetenz von traditionell weiblich besetzten Berufsfeldern im vollzeitschulischen System nur zögerlich aufgenommen und in die Ordnungsgrundlagen implementiert wird, wie z. B. in den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für Erzieher/innenberufe 1998. Die Neuordnung der Ausbildungsberufe in der Hauswirtschaft vom August 1999 begleitet eine langwierige Debatte über den Stellenwert von Fachkompetenz versus Personenorientierung und Sozialkompetenz. Diese Abstinenz wird jedoch aus der Perspektive der historischen Tradition der Frauenberufe und der systematischen Bewertung in der Berufsbildung verständlich. Schließlich sind es diejenigen lebensweltlich erworbenen Kompetenzen von Frauen, die stets als heimliche Ressource in Verberuflichungsprozesse eingeflossen sind, dies allerdings keineswegs verbunden mit einem professionellen Status (Friese 2000). Diese Form der Unterbewertung sozialer Qualifikationen drückt sich auch in der gesellschaftlichen Bewertung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge aus: Im Unterschied zu dualen Berufen zeichnen sich die des vollzeitschulischen Systems durch eine niedrige gesellschaftliche Bewertung, geringe Entlohnung und diskontinuierliche Erwerbsverläufe aus (Krüger 1991).

Nur selten berücksichtigt in der berufspädagogischen Debatte ist der Tatbestand, dass Sozialkompetenz in sozialen Berufen selbst ein Bestandteil von Fachlichkeit ist. Hier besteht ein doppeltes Ziel, nämlich Sozialkompetenz einerseits als interaktiv-kommunikative Kompetenz zu fördern, andererseits als spezifischen Bestandteil von Fachkompetenz auszudifferenzieren. Im Unterschied zu kaufmännisch-verwaltenden Berufen erfordert das sozialpädagogische Handlungsfeld nicht nur Dienstleistung am Menschen, sondern die pädagogische Arbeit mit den Menschen soll die Arbeit des Menschen an sich selbst, d.h. Individualkompetenz und Handlungsfähigkeit, fördern. Fachkompetenz in diesem Sinne erfordert nicht nur die methodisch-reflexive Förderung von Empathie, Interaktion etc., sondern auch gerade die Fähigkeit, in professioneller Abgrenzung pädagogisch zu handeln.

Zur Konkretion dieses Ansatzes kann ein biografisches Paradigma als didaktisches Prinzip herangezogen werden, das gegenwärtig in Modellversuchen an berufsbildenden Schulen erprobt wird. Unterstützt durch biografisch-narrative Befragungen wird ausgehend von den lebensweltlichen und an Praxisorten erprobten beruflichen Erfahrungen von Schüler/innen zunächst die Fähigkeit der Selbst- und Fremdbeobachtung angestrebt. Die bereits entwickelten kreativen Strategien und Handlungspotenziale etwa zur Konfliktlösung, die zwar »eigensinnig«, jedoch noch

subjektiv unbefriedigend und unprofessionell gelöst werden, können in interaktiven Prozessen mittels angeleiteter Reflexion im schulischen Unterricht gestärkt und in professionelle Handlungsstrategien übermittelt werden (Thiessen/Schweizer 2000). Hier findet eine Verknüpfung von Sozialkompetenz und der Entwicklung fachlicher Standards statt, zu denen in sozialen Berufen ebenfalls der Erwerb von betriebswirtschaftlichen Kenntnissen gehört. In dieser Perspektive stellt sich eine neue theoretische und pädagogisch-didaktische Förderung von Kompetenzen her. Biografischer Eigensinn kann als Potenzial für Individualkompetenz in der Verbindung von Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz genutzt werden.

Neben der Konzepterweiterung stellen sich Fragen nach der Umsetzung im Ausbildungsalltag. Aus dieser Sicht eröffnet sich eine erhebliche Diskrepanz zum theoretischen und ordnungspolitischen Postulat. Schwierigkeiten ergeben sich zum einen aus didaktisch-methodischen Verunsicherungen: so wird häufig die Gruppensituation als Generalschlüssel zur Förderung von Sozialkompetenz vorausgesetzt, ohne dass zielgenaue Differenzierungen vorgenommen werden (Euler 1997). Als hinderlich im Berufsschulalltag wirken darüber hinaus die unterschiedlichen Bildungsbiografien und sozialen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen sowie die Überforderung der Lehrkräfte, eine angemessene Balance zwischen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz herzustellen. In dieser Situation greifen Lehrende nicht selten auf die bekannte Form des Frontalunterrichts zurück.

Hier besteht dringender Bedarf hinsichtlich der Fortbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals. Sollen Lehrende nicht nur Inhaltsvermittler sein, sondern auch initiiierend, beratend und moderierend Interaktionen und kommunikationsintensive Lehr-Lernprozesse fördern, müssen sie selbst die geforderten Kompetenzen besitzen und repräsentieren. Hieraus ergibt sich nahezu zwingend eine neue Durchlässigkeit von beruflicher Aus- und Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens. Diese muss an ständigen Theorie-Praxis-Transfer gebunden sein. Dieser Punkt erhält besonderes Gewicht vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Altersstruktur der LBS-Lehrkräfte. Bei einem Durchschnitt von ca. 50 Jahren (Schweres 1999) können neue Qualifikationen nicht »automatisch« in die Schulen gelangt sein. Berufsbildende Schulen erhalten hier ebenso neue Aufgaben wie Universitäten. Vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen wachsendem Bedarf und Angebot an qualifiziertem Nachwuchs an Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen (Bader/Schröder 1998; Klemm 1998) ist von Bedeutung, ein zukunftsweisendes Profil in der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu gewährleisten. Hierzu werden im Folgenden Eckpunkte des Konzeptes der Universität Lüneburg aufgezeigt.

Strukturen und Wissensformen in der Lehrer(aus)bildung. Der Studiengang Lehramt an Berufsbildenden Schulen der Universität Lüneburg

Der Studiengang Lehramt an Berufsbildenden Schulen an der Universität Lüneburg wurde im Wintersemester 1996/1997 eingerichtet. Die Studienbereiche umfassen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die beruflichen Fachrichtungen Wirtschaftswissenschaften und Sozialpädagogik sowie die Unterrichtsfächer.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Erziehungswissenschaftliches Grundlagenfach und interdisziplinäres Dach

Im Lehramt an berufsbildenden Schulen ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliches Grundlagenfach und zugleich als interdisziplinäre Klammer zwischen den beruflichen Fachrichtungen und den Unterrichtsfächern positioniert. In Bezug auf die beruflichen Fachrichtungen existieren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allerdings unterschiedliche Traditionen, die vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Wandels zu modernisieren sind. Während sich die nunmehr ca. 40-jährige Tradition der akademischen Berufspädagogik mit der Gewerbelehrausbildung befasst, beinhaltet der Gegenstand der seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts als universitäre Disziplin ausdifferenzierten Wirtschaftspädagogik die Ausbildung von Diplom-Handelslehrern. Diese enge Verknüpfung von Beruf und Gewerbe basiert auf der historischen Tradition der Herausbildung von Beruflichkeit und Berufsschule in Deutschland, in der das duale System der Berufsausbildung dominiert. Herausgefallen aus dieser Systematik sind die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge und sozialdienstlichen Schulen. Diese bilden den Gegenstand der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, die gegenwärtig weitgehend ohne explizite Standortbestimmung unter dem Begriff der Berufspädagogik subsumiert ist.

Für eine Integration steht eine begriffliche Differenzierung der Gegenstandsbestimmung an, die folgendermaßen präzisiert werden kann: Da sich der Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die wissenschaftliche Reflexion des Verhältnisses von Arbeit und Beruf und dessen pädagogische Theorie und Praxis bezieht, gilt der Berufsbegriff, orientiert am gesellschaftlichen Wandel, als übergreifende Bezugskategorie. Die Systeme Wirtschaft und Soziales werden zugleich jeweils speziell konturiert, interdisziplinär bezogen und mit Pädagogik als Theorie- und Praxisfeld verknüpft. So verstanden ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugleich erziehungswissenschaftliches Grundlagenfach und interdisziplinäres Dach der beruflichen Fachrichtungen und der Unterrichtsfächer.

Gleichwertigkeit von Grundlagen und Professionswissen

Handlungsorientiertes Lernen setzt Tätigkeitsorientierung und dessen wissenschaftliche Reflexion im Studium voraus. Die in der neuen Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO Lehr I) vom 15. April 1998 festgelegte Stärkung berufspraktischer Studien stellt die Fachwissenschaften vor die Aufgabe, die Gewichtung von theoretischen Grundlagen und berufsorientierendem Professionswissen neu zu ordnen. Diese Frage hat zu Kontroversen geführt, die sich mit den Stichworten Fachwissenschaften versus Berufsfeldwissenschaften, Arbeitsprozesswissen versus Grundlagenwissen umschreiben lassen. (vgl. ZBW-Forum 1999) Ein solcher Dualismus greift zu kurz. Zweifellos ist es unverzichtbar, Arbeitsprozess- und Lebensweltwissen zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und pädagogischen Handelns zu machen. Gleichwohl kann eine solche Perspektive nicht ohne Anbindung an wissenschaftliche Grundlagen und Bezugswissenschaften gefördert werden. Wenn für die wissenschaftliche Reflexion gilt, dass keineswegs auf Erfahrungswissen verzichtet werden kann, ist umgekehrt eine fundierte akademische Ausbildung Grundlage für pädagogisch professionelles Handeln. So gesehen schließt eine akademische Grundausbildung keineswegs Berufsorientierung aus. Im Gegenteil: Wenn Transfer von Theorie und Praxis bedeutet, Kontexte von Wissenschaft mit Kontexten beruflichen Handelns zu vermitteln, hat die universitäre Lehramtsausbildung die Aufgabe, eine Vermittlungsstruktur curricular zu entwickeln und im Hinblick auf professionelles Handeln im Lehrberuf wissenschaftlich angeleitet zu vermitteln.

Analog zu einem veränderten Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in diesem Verständnis von Theorie und Berufswissen auch auf der Ebene der universitären Ausbildung die Dichotomie zwischen wissenschaftsarmer Berufsorientierung und berufsferner Wissenschaftsorientierung überwunden. Aufgehoben in dieser Perspektive ist auch die Förderung einer wissenschaftlichen Qualifizierung durch Promotionen und Habilitationen. Als eine effektive Form haben sich Graduiertenkollegs erwiesen, die interdisziplinär ausgerichtet sind und durch fach- bzw. universitätsübergreifende Kooperation getragen werden. Forschendes Lernen, das nicht erst mit der Abschlussarbeit beginnt, ist hierfür eine notwendige Voraussetzung ebenso wie das Erwerben von Qualifikationen im Hochschulmanagement. In einer solchen Perspektive ist die universitäre Ebene wissenschaftlicher Lehramtsstudiengänge doppelt konstituiert: als Berufsausbildung für eine außeruniversitäre Praxis in berufsbildenden Schulen oder im Feld der beruflichen Weiterbildung und als akademische, wissenschaftliche Grundausbildung, die auch in Forschungs- und Lehrtätigkeiten einfließen kann.

Interdisziplinarität und fachliche Vertiefung erfordern Polyvalenz

Unbestritten ist, dass die neuen Qualifikationsanforderungen interdisziplinäre Kompetenzen und vernetzte Wissensstrukturen verlangen. Die Pluralisierung von Wissensformen erfordert erziehungswissenschaftliche Kompetenzen, die auf der Grundlage des empirischen Wandels von Berufen und Lebensweisen fächerübergreifendes Wissen für differentielle Bereiche und wissenschaftlich qualifiziertes und orientierendes Handlungswissen zu Verfügung stellen. Analog zu kaufmännisch-technischen Doppelqualifikationen stellt sich diese Anforderung verstärkt für Berufsbereiche im kaufmännisch-verwaltenden und sozialen Bereich. Dabei geht es nicht nur darum, dass Lehrer und Lehrerinnen über soziale Kompetenzen im Sinne von Kommunikationsfähigkeit verfügen müssen; sie müssen auch verstärkte Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten zur Bewältigung der wachsenden sozialen Konflikte in Schulen besitzen. Umgekehrt ist es für den Bereich der Sozialpädagogik heute unverzichtbar, über betriebswirtschaftliche Kenntnisse, kaufmännische Qualifikationen und Managementwissen zu verfügen. Diese interdisziplinären Wissensfelder fächerübergreifend zu reflektieren, ermöglicht das gemeinsame Arbeiten von Studierenden der beiden beruflichen Fachrichtungen Wirtschaftswissenschaften und Sozialpädagogik im Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in den Unterrichtsfächern. Gleichzeitig soll nicht darauf verzichtet werden, differenzierte berufsfeldbezogene Fragestellungen zu bearbeiten und spezifische Kenntnisse über die Strukturen der jeweiligen Professionsfelder, die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen, pädagogischen Anforderungen, Zielgruppen etc. zu erlangen. Diese sollen einerseits fachlich bezogen, andererseits fächerübergreifend reflektiert werden. Professionelles pädagogisches Handeln muss sich orientieren an den Lebenslagen der jeweiligen Klientel in der bildungspraktischen Arbeit und steht im engen Zusammenhang mit dem sozialen Wandel der Gesellschaft. Hier ist ein veränderter Kompetenzbedarf hinsichtlich der Bewältigung des Lebens in »Ungewissheitsstrukturen« entstanden. Als zentrale Aufgabe kristallisiert sich dabei die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie und Karriereplanung heraus.

Der Wandel von Berufen betrifft in besonderer Weise das Berufsbild »Lehrer/in an berufsbildenden Schulen«. Zwar ist die Orientierung auf Schule der zentrale Gegenstand der Lehramtsausbildung. Den Studierenden eröffnen sich jedoch auch eine Fülle von Berufsfeldern in erwachsenpädagogischen Feldern und im Bereich der betrieblichen Ausbildung, Bildungsberatung, -planung und Weiterbildung. Vor allem die rasante Entwicklung neuer Professionsgruppen in der Personalentwicklung und Unternehmensberatung benötigt Konzepte der Weiterbildung, in denen betriebswirtschaftliche Prinzipien mit pädagogischen Kenntnissen zu

verbinden sind (z. B. Projektmanagement, Bildungscontrolling, Organisationsentwicklung, Evaluation). Gleichzeitig erfordern die neuen Beratungsbedarfe Wissen über biografische Lern- und Bildungsprozesse, das als pädagogische Expertise in Supervision, Mediation, Beratung, Weiterbildung und Fortbildung einfließen kann. Diese Entwicklungen verlangen eine polyvalente Ausbildung, die durch die Verknüpfung von Lehramts- und Diplomstudiengängen gesichert wird. An der Universität Lüneburg ist diese durch den Abschluss Diplom-Handelslehrer bereits hergestellt und für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik geplant.

Theorie-Praxis-Transfer und Durchlässigkeit von Aus- und Weiterbildung

Die Entgrenzung pädagogischer Professionen bringt zugleich neue Möglichkeiten für Theorie-Praxis-Transfer hervor. Berufsbildungsforschung kann zu neuen Lernorten und deren Kooperationen beitragen, wenn anwendungsbezogene Forschungen, wie z. B. im Hinblick auf Schulentwicklung oder Fortbildung von Lehrer/innen einerseits Praxisfelder evaluieren, andererseits Veränderungsmöglichkeiten anbieten und beraten. Gleichzeitig kann die Ausweitung einer forschungsorientierenden Praxisbegleitung Studierende befähigen, sich bereits im Studium mit pädagogischer Handlungspraxis theoretisch reflektierend und auf der Grundlage differenzierter methodischer Kenntnisse auseinanderzusetzen. Auf dieser Basis forschenden Lernens können berufs- und wirtschaftspädagogische Wissensfelder, ohne den Anspruch an wissenschaftlicher Orientierung aufzugeben, zu einer Verallgemeinerung pädagogischer Handlungsorientierung in der Bildungspraxis führen.

Gleichzeitig bieten sich neue Perspektiven für Kooperationen in der Lehrer/innen/bildung und Institutionen der Erwachsenenbildung an. Lehrerbildung endet nicht mit der ersten und zweiten Phase. Gerade angesichts der sich dynamisch entwickelnden Berufswelt gehört Weiterbildung in enger Kooperation mit den Betrieben und Universitäten zwingend zum Bestandteil der Professionalität von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Stärker als jede andere Berufsgruppe sind Lehrer und Lehrerinnen zum »lebenslänglichen Lernen« verpflichtet, jedoch auch privilegiert. Die Umstrukturierung in Richtung Schulautonomie eröffnet gegenwärtig zahlreiche Optionen für kreative Projekte der Weiterbildung und der Entwicklung von Schulen als regionale Kompetenz- und Dienstleistungszentren, eine Perspektive, die auch im »Modernisierungskonzept für berufsbildenden Schulen 2000« des Niedersächsischen Kultusministeriums vorgeschlagen wird. Zwingend ergibt sich auch hieraus eine verstärkte Kooperation zur Zweiten Phase der Lehrerausbildung, die an der Universität Lüneburg bereits in der Vorbereitung des Ersten Schulpraktikums realisiert wird.

In dieser Perspektive konstituieren sich Ausbildung, Studium und Beruf selbst als Projekt der ständigen Weiterbildung. »Lebenslanges Lernen« befördert ein verändertes Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, das ebenfalls der ständigen Reflexion und Weiterbildung bedarf. Die Zielvorstellung von mündigen Lehrenden und Lernenden erfordert ein handlungsorientiertes Subjekt, das sich befähigt, innerhalb und außerhalb von Institutionen intellektuelle Freiräume zu nutzen, soziale Suchbewegungen durchzuführen und professionell auf heute noch unbekannte berufliche Herausforderungen zu reagieren.

Ausblick

Die wachsende Bedeutung von Bildung und Kompetenzentwicklung setzt auch Investitionen und Leitbilder von Seiten der Bildungspolitik voraus. Bemerkenswert ist das Referendum »Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative« (2000). Darin wird Bildung in zweifacher Weise neu bestimmt: als zentrale Investition der Zukunft und als soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Wissenschaft und Bildungspraxis sind aufgefordert, den gesellschaftlichen Wandel von Arbeit, Bildung und Beruf wissenschaftlich reflexiv und pädagogisch gestaltend zu begleiten und das begonnene Reformprojekt der beruflichen Bildung als Modernisierungspfad der Zukunft weiter auszugestalten.

Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. 1, Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart.
- Arnold, Rolf (1999): Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Schwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen, Opladen, S. 223-238.
- Bader, R./Schröder, B. (1998): Immer noch zu wenig Lehremachwuchs für die Berufsbildenden Schulen, in: BbSch 50, 5, S. 153-158.
- Beck, U./Brater, M. (1978): Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe, Frankfurt a. M.
- »Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative«. Referendum von Bulmahn, Clement, Stolpe, Behler, Zöllner, Lemke, Berlin, 17.1.2000; in: Wirtschaft und Berufserziehung, Nr. 3/2000, S.28-30..
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission »Strukturplan für das Bildungswesen«, Stuttgart.
- Essig, Olga (1928): Die weibliche Berufsschule, in: Nohl, Hermann/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 4, Langensalza.

- Euler, Dieter (1997): Förderung von Sozialkompetenzen. Eine Überforderung des dualen Systems?, in: Euler, Dieter/Sloane Peter F. E., *Duales System im Umbruch*, Pfaffenweiler.
- Europäische Kommission (1997): *Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung*, Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung, Brüssel.
- Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft*, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel.
- Friese, Marianne (2000): Dienstleistung als Profession. Modernisierungspfade im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, in: dies. (Hrsg.), *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung*, Opladen, S. 89-104.
- Humboldt, v., Wilhelm, 1792 (1982): *Der Königsberger und Littauische Schulplan (IX 1809)*, Werke IV, in: *Werke in fünf Bänden*, hg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel, Darmstadt.
- Kerschenssteiner, Georg, 1931 (1901): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Gekrönte Preisschrift, Erfurt.
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgabe der Schule – Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler und nationaler Perspektive, in: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*, Opladen, S. 235-249.
- Klemm, Klaus, (1998): Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2010/11, in: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 9/10, S. 7-11
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991): *Frauen Europas*. Sonderheft Nr. 35, 30.
- Krüger, Helga (1991): Berufsbildung und weiblicher Lebenslauf: Das Ende einer langen Tradition – der Neubeginn für Ausbildung und Beruf, in: Rabe-Kleberg, Ursula et al. (Hrsg.), *Pro Person. Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung*, Bielefeld, S. 19-35.
- Lempert, Wolfgang (1974): *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*, Frankfurt a. M.
- Lenzen, Dieter (1994): *Bildung und Erziehung in Europa?*, in: *Bildung und Erziehung in Europa*. Beiträge zum 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 an der Universität Dortmund, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Beiheft, Weinheim und Basel, S. 31-48.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1999): *Modernisierungskonzept für die berufsbildenden Schulen 2000 in Niedersachsen*. Qualifizierung für die Region, Hannover.
- Ott, Bernd (1996): *Ganzheitliches und Lebendiges Lernen im Berufsschulunterricht*, in: Arnold, Rolf (Hrsg.), *Lebendiges Lernen*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 5, Hohengehren, S. 105-119.
- Pätzold, Günter (1992): *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*, Frankfurt a. M.
- Roth, Heinrich (1963): *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in: *Die deutsche Schule* 55, 3.
- Schweres, Manfred (1999): *Gerüstet für die Lehrernachfrage im nächsten Jahrzehnt? Lehrermangel im berufsbildenden Schulwesen*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 95, H 4, S. 568-580.
- Siemsen, Anna (1926): *Beruf und Erziehung*, Berlin.
- Stratmann, Karlwilhelm/Bartel (Hrsg.) (1975): *Berufspädagogik*. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Gütersloh.
- Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina (2000): *Eigensinn und biografische Reflexivität*. Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Qualifikationen, in: Friese, Marianne

- (Hrsg.), Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Opladen, S. 197-209
- Villaume, Peter, 1785 (1965): Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei, in: Blankertz, Herwig (Hrsg.), Bildung und Brauchbarkeit. Text von Johann Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung, Braunschweig, S. 68-142.
- Weber, Max, 1904 (1920): Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen.
- Zabeck, Jürgen (1984): Didaktik der Berufserziehung, Heidelberg.
- ZBW-Forum, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, 1999, S. 585-612.

VI

Zur Lehre an der Universität Lüneburg

Wolf Engelhardt

Eisberge auf dem Campus ... Eisberge?

Objekt und Metapher aus der Perspektive eines Lehramtsstudienfaches

Viele Menschen, verbreitet auch Wissenschaftler, beenden das Lesen eines Textes bereits in der dritten Zeile, wenn angekündigt wird, es gehe im Folgenden um Kinder. Es geht im Folgenden um Kinder. Auch.

Der Akzeptanz eher noch abträglicher: Es geht weiter um der Kinder Lehrerinnen und Lehrer bzw. um deren Ausbildung.

Warum wohl diese verbreitete, latente Abneigung? Die Aussage, dass Kinder und ihre Ausbildung etwas zu tun hätten mit der Zukunft einer Gesellschaft und sogar mit deren zukünftigen wissenschaftlichen Qualitätsstandards findet doch weitgehend Konsens und wird durch internationale Vergleichsstudien unterstrichen.

Sachunterricht als Schulfach – eine Annäherung

Nicht ungern erinnern sich Menschen, das sei hier der *thought-catcher* fern der wissenschaftlichen Ebene, an Unterrichtsstunden, in denen sie von Rittern, Feuerwehr, Hamstern bzw. Fledermäusen, Überschwemmungen, von durch Eis gesprengten Flaschen oder vielleicht dem Wachsen eines Babies im Mutterbauch hörten – und erfolgreich ihre Fahrradprüfung machten. Sie wissen, dass dieses Grundschulfach damals »Heimatkunde« hieß, ohne dass der Name aus den genannten Beispielen Plausibilität bezöge. Nicht jeder Bürger ist so allgemein-gebildet zu wissen, dass der Fachname heute – in Niedersachsen wie in den meisten anderen Bundesländern – Sachunterricht ist. »-unterricht«, nicht »-kunde«, wohlge-merkt. Die spezifische Begründung zählt allemal zum fachdidaktischen Insiderwissen – und schon in Berlin denkt man wieder oder noch anders (Sachkunde) als in Niedersachsen, manche Bundesländer, Schleswig-Holstein zum Beispiel, haben auch »Heimat-« in den Fachnamen zurück-validiert.

Fortpflanzung bei Lebewesen, Institutionen, Aggregatzustände von Stoffen, Technikbeispiele und historische Exempla, Raumerscheinungen, medizinische Grundlagen, soziale Probleme in in- und ausländischen

Zusammenhängen, Naturgesetze, Demokratiegrundlagen – was muss eine Lehrerin studieren (-und warum sind es weit überwiegend Lehrerinnen?), die in diesem Fach unterrichten soll? *Kompetenz und Kreativität...*

Fatalerweise führen das junge Alter der Kinder wie die Vielfalt der Gegenstände regelmäßig zu dem Vorurteil in Öffentlichkeit wie Hochschullehrerkreisen, Sachunterricht müsse man doch nicht intensiv studieren, das könne doch jede/r irgendwie lehren. Notfalls auch talentierte Mütter.

Folgerichtig töricht studierten zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für dieses Realienfach an der Grundschule lange *gar nicht* vollwertig wie für alle anderen Schulfächer, sondern wenn überhaupt nur im Verbund mit anderen Studiengebieten.

Sport und Englisch, Werken, Deutsch, Kunst und Religion – jedes Schulfach ist heute in der (Grundschul-)Lehrerbildung mit in der Regel 40 Semesterwochenstunden zu studieren. Nur Sachunterricht – mit propädeutischen Bezügen zu Biologie, Chemie, Politik, Physik, Geschichte, Geographie, Technik sollen Lehrkräfte »von selbst« beherrschen, inhaltlich wie didaktisch kompetent. Ausgerechnet was schier unbewältigbar erscheint, nach Vielfalt wie Umfang, wird als einziges Fach nur zu einem Drittel oder der Hälfte des üblichen Umfangs studiert an Deutschlands Universitäten, überwiegend jedenfalls (Hamburg 8, Sachsen-Anhalt 12, Berlin 14, Bayern 14 SWS usw., (Schmitt 1997)). Und entsprechend ist die weitverbreitete Einstellungspolitik gegenüber den Berufsanfängern: Bevorzugt schreiben Schulen Stellen für Musik, Englisch, Sport usw. aus – Sachunterricht »kann ja jede/r unterrichten, nebenbei und gern auch ohne Ausbildung«. Entsprechend werden die Folgen sein.

Sachunterricht erscheint als *Eisberg* – hier sei die Metapher erstmals eingeführt. Nur der kleinere Teil der Fachzusammenhänge ist für jedermann sichtbar (faszinierend, attraktiv, glänzend bisweilen). Unsichtbare und unkalkulierbare Probleme, besonders kontinuierlich und unter bestimmten Perspektiven bedrohlich, bleiben unter der Oberfläche verborgen und der Berechenbarkeit entzogen: vor allem das sogar inneruniversitär unterentwickelte Bewußtsein der Notwendigkeit einer qualifizierten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für dieses Fach und die Nichtgewährung von anderen Disziplinen vergleichbaren Bedingungen in Wertschätzung wie Ausstattung.

Sachunterricht vermittelt jüngeren Kindern Orientierungswissen, Sach- und Handlungswissen für das Leben in der Welt. In der eigenen Logik einer Disziplin verbindet er gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Inhalte und Denkansätze, führt zu Grundeinsichten und deckt Zusammenhänge auf. Damit leistet der Sachunterricht auch – aber keineswegs ausschließlich – den Zugang zu den weiterführenden

»Sachfächern« – in Wissen, Methoden und Tugenden, in Erwerb, Anwendung, Strukturierung vielfältiger Grundkenntnisse, durch Beobachten, Erkunden, Experimentieren, Messen, Vergleichen, Analysieren, Abwägen, Bewerten, Ordnen, in der Haltung von Neugierde, Lernfreude, Kreativität, kritischem Abwägen, Disziplin...

*Eine hochschulpolitische Entscheidung in Niedersachsen:
Lehrerbildung für ein zentrales Schulfach*

Das Bundesland Niedersachsen mit Initiativen aus Kultus- und Wissenschaftsministerium beschloss in den späten Siebzigern einen Sonderweg: Sachunterricht wird vollwertiges Lehramts-Studienfach mit 40 SWS, wählbar als erstes, zweites oder drittes unter drei obligatorischen.

1978 beschloss der Senat der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen für die Abteilung Lüneburg die Einrichtung einer C 4- Professur » Sachunterricht«, für Hildesheim und Hannover fielen parallele Entscheidungen, Vechta startete das Studiengebiet mit einer C3- Professur, Braunschweig, Oldenburg und Osnabrück zogen später nach.

Seit der Besetzung der ersten Stelle 1980 entwickelte sich das neue Studiengebiet zu einem der zentralen in der Lehrerausbildung Niedersachsens. Als zweitstärkstes, hinter Deutsch erwies es sich in Lüneburg als Stabilisierungsfaktor auch in der Phase stark rückgängiger Studierendenzahlen. Mit ihrer Wahl votierten die zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer für ein vollwertiges und gleichrangiges Fachstudium. »Sachunterricht und seine Didaktik« in Niedersächsischer Definition entwickelte sich zum attraktiven *Eisberg* in der Lehrerbildungslandschaft: Das als spannend empfundene Studiengebiet band Studierende an die Universität und initiierte, quasi *unter der Oberfläche*, den hochwillkommenen »Nebeneffekt«, sechs Studienfächern, die unter temporären Existenzproblemen litten, Studierenden zuzuführen: Chemie, Physik, Geographie, Geschichte, Biologie, Sozialkunde (Politik). Interdisziplinarität musste nicht erst erörtert, erfunden, erstritten, Kooperation über Fächergrenzen nicht mühsam zur Akzeptanz geführt werden: Sachunterricht bündelte wie selbstverständlich Beiträge unterschiedlicher Disziplinen bzw. dafür offener Lehrender.

Grob geschätzt nahmen bisher annähernd 2000 Studierende an diesem Lüneburger Projekt »Kompetenz und Kreativität« zugunsten der Grundschulkinder und ihrer (auch) fachdisziplin-propädeutischen Förderung teil. Sie erfuhren teilweise unmittelbar die unglücklich voreilig verordnete Phase der behaviouristisch begründeten »Wissenschaftsorientierung der Grundschule« als späte Folge des »Sputnikschocks« 1957 (Konferenz von

Woods Hole 1959, KMK-Empfehlungen 1970) und die universitären Versuche ihrer besonneneren Variante. Oder sie wurden Zeuge einer fast ebenso übereilten Verordnung der bis heute dominierenden, vage fundierten »Orientierung an der Lebenswirklichkeit des Kindes« (KMK 1980), deren Ergebnisse nun wiederum vergleichsstudienbedingtes Wehklagen und erneutes Umsteuern zur Folge haben werden. Bildungspolitische *Eisberge*, diesmal auf Bundesebene, zu der die universitären Didaktiken relativierende Vernunft hinzuzufügen haben.

Eisberge als Unterrichtsinhalt im Sachunterricht? – ein Fallbeispiel

Die Metapher *Eisberg* hat ein reales Ursprungsobjekt: An ihm setzt das folgende – hochschuldidaktische und hochschulpolitische – Nachdenken an.

Im Sachunterricht könnten Lehrerinnen oder Lehrer das Thema *Eisberg* für Kinder aufbereiten. Ein spannendes Thema, durch das Echo auf den jüngsten Titanic-Film zusätzlich aktualisiert, mit geheimnisvollen Komponenten und einer emotionalen Färbung von Abenteuer.

Hätten Sie's gewußt? – Elemente einer (selektiven) Sachanalyse:

- Eisberge nennt man massive Brocken Eis, die von Talgletschern bzw. Schelfeismassen des Inlandeises abgebrochen sind, im Meer treiben und mehr als über 5 Meter über den Wasserspiegel herausragen.
- Eisberge werden von Beobachtern als kristallene Dome, als faszinierende, in der Sonne glitzernde, funkelnde, bläuliche oder grünliche Naturschönheiten beschrieben.
- Abhängig von ihrem Luftgehalt befinden sich ca. 70-90 % der Eismassen unterhalb des Meeresspiegels.
- Eisberge der Arktis (etwa 15 000 pro Jahr) die bis zu einer Million Tonnen wiegen können, sind relativ klein gegenüber den Tafelbergen der Antarktis: 1986 hatte einer die Größe der halben Fläche der Schweiz.
- Die Eisberge driften auf der Südhalbkugel um den Pol, bis auch die größeren nach etwa 10 Jahren schmelzen. Von den Eisbergen Grönlands erreichen jährlich mehrer hundert, getragen von Meeresströmungen, den 48. Breitengrad und kreuzen damit die Schifffahrtsrouten.
- Als die Titanic 1912 vor Neufundland unter der Wasserlinie von einem Eisberg beschädigt wurde, waren bereits viele Dutzend anderer Passagierschiffe von Eisbergen gerammt worden.
- Seit 1915 überwacht die International Ice Patrol die vielfach mit Funkbojen bestückten Eisberge und informiert die Schifffahrt täglich. Neuerdings beteiligt sich die NASA mit Satellitenbeobachtung.

- Projekte, sie mit Bomben, Torpedos, Raketen oder Flammenwerfern zu zerstören oder auf andere Routen zu schleppen, scheiterten; Eisberge sind die größten beweglichen Objekte, die der Mensch nicht beherrscht.
- Der Versuch Englands, einen Eisberg als schwimmenden Flugzeugträger im Weltkrieg zu nutzen, wurde ebenso aufgegeben, wie Pläne vorerst scheiterten, Tafelberge in Trockenregionen der Erde zu schleppen: Bei nur 30 Metern Höhe über der Oberfläche bräuchte ein Eisberg etwa 250 m Wassertiefe auch in Küstennähe.
- Eisberge sind gefrorene Frischwasserreservoirs; sie binden etwa 80% des globalen Süßwasservorkommens. Grönlands jüngste Überlegungen, blauschimmerndes, dichtes Eisbergeis (whisky-) gastronomisch zu vermarkten und den Regionaleat zu stärken, sind mehr als eine Merkwürdigkeit hierzu.

Lehrerinnen und Lehrer *könnten* das Thema Eisberg wählen, war die Aussage, die aus der knappen Sachanalyse bestätigt erscheint. »Könnten« markiert dabei einen zentralen Problemaspekt des Faches Sachunterricht. Kinder wären gewiß zu faszinieren mit solchem Thema, aber geht es zuerst um Faszination in der Schule? Faszination für physische Geographie, Morphologie, Glaziologie, Ozeanographie, Klimatologie, Polarforschung - und deren sozialwissenschaftliche Bezüge (Schifffahrt, Fische- reiwesen, Klimaauswirkungen, Forschungsstandorte ...).

Faszination, Interessenanbahnung, Fragehaltung, Pioniergeist – warum eigentlich nicht? Aber nicht nur.

»Sachunterricht und seine Didaktik« steht bis heute wissenschafts- disziplinär wie im öffentlichen Fachimage vor Problemen seiner hochdif- ferenzierten Systematik und prinzipiellen Unabgeschlossenheit angesichts der Aufgabe »Hinführung zu einem kindgemäßen Weltverständnis« und der Koppelung an ein Dutzend ihrerseits komplexer Bezugswissen- schaften. Entscheidungen über Themenkanon und Methode fallen im Sachunterricht nicht von den Bezugsdisziplinen her (die Geographie er- weist sich als inkompetent hinsichtlich der Frage, ob Zehnjährige Ein- sichten über Eisberge erwerben sollen oder nicht und erst recht, ob Fle- dermäuse vielleicht das wichtigere Thema wären). Fachliche, pädagogi- sche, psychologische, didaktische und methodische Entscheidungen haben Lehrerinnen und Lehrer im Sachunterricht als Experten ihrer komplexen Disziplin professionell eigenständig zu treffen, auf der unverzichtbaren Grundlage universitär gleichrangig allen anderen Lehrkräften qualifiziert zu sein.

Es erweist sich als Chance und Risiko der Disziplin zugleich, *Eisberg-* Fach zu sein.

*Stelleneinsparungen in den didaktischen Disziplinen in Lüneburg –
Nachbareisberge?*

Bedingt durch das Nachfrage-Wellental in den Lehramtsstudiengängen orientierten Universitäten ihre erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche notgedrungen um. In Lüneburg verlor der Sachunterricht in den Bezugsdisziplinen vier von fünf fachdidaktische C4- Professuren als Kooperationspartner, die letzte bestehende wurde intern neu denominiert. Unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen muß ein weiteres Mal Umdenken erfolgen, es gilt ehemals vorhandene Qualität zu sichern. Fachdidaktik wird ohne professorale Beteiligung und Führung Ansehen und Leistungsfähigkeit verlieren – was nichts gegen individuelle Kompetenz und bekanntes Engagement wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sagt. Ein Land, eine innovative kleine Universität haben hier gesellschaftliche (– an der Zukunft von Kindern orientierte) Steuerungsaufträge: im Interesse der »Realienfächer« zwischen Physik und Politik wie im Interesse wissenschaftlicher Dienstleistung für das Studium von Sachunterricht. Die vielfache Vernetzung aller Studiengänge auf dem Campus, das interdisziplinäre Arbeiten, etwa der Umweltwissenschaften, aber auch die Existenz eines wirtschaftswissenschaftlichen wie eines kulturwissenschaftlichen Fachbereiches, beide mit Didaktikanteilen, sind kollegial verantwortete Ansätze, die es auch bei mehr als begrenzten Ressourcen im Mindestbestand zu sichern gilt. Eine Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft definiert und die Entwicklung komplexen und flexiblen Denkens als Maßstab setzt, muß das von der Lehrerausbildung für alle Schulstufen und -fächer einfordern: Kompetenz und Kreativität...

Als weiterer, sich gerade entwickelnder *Eisberg* für den Standort könnte sich erweisen, dass letztendlich auch die Gründungs-C4-Professur »Sachunterricht« selbst zugunsten einer Fiebiger-Professur C3 dem Einsparvolumen zugeschlagen werden mußte, während alle anderen Universitäten des Landes mit Grundschullehrerausbildung diesen Studienbereich ausbauten. Lüneburg wird bald handeln müssen, will es sein weithin anerkanntes Profil hier halten.

Menschen als potenzielle (Campus-)Eisberge? – ein Interpretationsspiel

Hochschullehrer sind nicht nur Experten ihrer Disziplin. In der Wahrnehmung akademischer Selbstverwaltungsaufgaben, mehr vielleicht noch in Leitungsfunktionen, entwickeln sich Situationen, wo es spontan verführerisch erscheint, auch einzelne Menschen selektiv in der Kategorie *Eisberg* konstruiert wahrzunehmen, als bedrohlich und schwer beeinflussbar (– pin-

zipiell mit dem blinden Fleck des Nichterkennens eigener *Eisberghaftigkeit* beim Beobachter): Der Kapitän auf der Brücke, angestrengt steuernd auf einer Route, auf der er *Eisberge* wahrnimmt – oder imaginiert...

Bei der Verwendung des Terminus *Eisberg* als Metapher in sozialen Zusammenhängen wird selektiv abgehoben auf die Unsichtbarkeit eines hohen Volumens- bzw. Wirkungsanteils unterhalb der sichtbaren Oberfläche und die Bedrohungs- bzw. Katastrophenwertung unterstellt, insbesondere Kollisionsmöglichkeiten (*Rammen*) befürchtet. Die vielzitierte *Spitze des Eisbergs* ist faktisch der weichere und ungefährlichere Teil des Ganzen, mehr hätte man die hohe Beständigkeit und Unzerstörbarkeit des Sockels bildlich mit in Betracht zu ziehen und eine mögliche, gewissen Instabilitäten geschuldete Änderung der Schwimmlage (*Umkippen, Wälzen*) anzunehmen. Zum Bild zählt das langsame, stetige, nahezu stoische Sichfortbewegen von Eisbergen und daraus resultierend die Notwendigkeit eines präventiven Frühwarnsystems. Zuletzt scheint beachtenswert, daß Eisberge in langen Zeiträumen wachsen und ihre dichte Konsistenz aufbauen, ehe sie ins Meer gleiten und zu driftenden Objekten werden, die Schiffe bedrohen können.

Je nach Beobachterstandpunkt wecken auch solche *Eisberge* Faszination, Pioniergeist, Furcht oder Aggression, Forscherethos oder Ausweichstrategien.

Die Konventionen gesellschaftlichen Interagierens, in der Universität zumal, tabuisieren die subjektiven und insbesondere emotionalen Hintergründe professionellen Handelns: disziplinnah wie hochprivate. Was sich beim Gletscher in langzeitlicher Genese organisierte, ehe es als Eisberg größtenteils unter die Oberfläche tauchte, bleibt, metaphorisch gesehen, im hochschulpolitisch-kollegialen Umgang unthematisiert und kann doch faktisch hochrelevant werden. Freibrieffunktion sollen schützender Takt, Diskretion und Toleranz im Kollegium dennoch nicht haben, Anlaß zu kritischer Selbstreflexion umso mehr sein.

Metaphern verleiten dazu, überstrapaziert zu werden im gedanklichen Spiel freier Interpretation. Eine Qualität sei abschließend dennoch genannt in dem benutzten Bild, eine, die den Beobachter von Eisbergen betrifft und ihm eine besondere Qualität abfordert: *Achtsamkeit*.

Achtsamkeit, hier in vorsichtigen Ansätzen auf asiatische Denktraditionen bezogen, nimmt dem Beobachter die Sicherheit, neutral und quasi losgelöst einem Objekt gegenüberzustehen, Achtsamkeit rückt die gegebene Wechselwirkung ins Bewußtsein, den unabdingbaren Aufeinanderbezug. »Die Techniken der Achtsamkeit sollen den Geist aus seinen Theorien und äußerlichen Gedanken, aus seiner abstrakten Einstellung zurückholen, zurück in den Moment der eigenen Erfahrung« (Varela u.a.

1992). In solcher Öffnung der Wahrnehmung und des Denkens wird das Gegenüber anders als bisher sichtbar, Mißtrauen und Voreingenommenheiten reduzieren sich; der Buddhismus spricht, auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen, von »tätigem Mitfühlen« (Sanskrit *Karuna*).

Abschließende Relativierung aus: »Was ist erkennen?«

»...Metaphern sind wie Anekdoten, mit denen man jemand zum Nachdenken anregen möchte, wobei der andere stets droht, sich nicht auf die gewünschte Lehre, sondern auf das Erzählte selbst zu konzentrieren...Man redet metaphorisch, und jeder versteht allenfalls sich selbst. Doch zugleich sind Metaphern auch schön und anregend, können also etwas ganz Wundervolles sein...« (Maturana 1994).

Literatur

- Gierloff-Emden, H. G. (1980): *Geographie des Meeres, Ozeane und Küsten*, Teil 2, Berlin, New York.
- Glumpler, E./Wittkowske, S. (1996): *Sachunterricht heute*, Bad Heilbrunn.
- Maturana, H. (1994): *Was ist Erkennen?*, München, S. 200 f.
- Schmitt, R. (1997): *Lehrerbildung im Sachunterricht*, in: Meier, R. u.a. (Hg.), *Sachunterricht in der Grundschule*, Frankfurt, S. 92.
- Varela, F. J. u.a. (1992): *Der Mittlere Weg der Erkenntnis*, Bern, München, Wien; (Org.: *The Embodied Mind*, Massachusetts 1991), S. 42, 335.

Andreas Fischer

Wirtschaftsdidaktik – eine Disziplin ohne Eigenschaften?

Stellt man sich den Wissenschaftsbetrieb als Mengendiagramm vor, so sind die wirtschaftsdidaktischen Lehr- und Forschungsaktivitäten *inhaltlich* eng mit den Wirtschaftswissenschaften verzahnt. Stehen *unterrichtliche Aspekte* im Mittelpunkt, gibt es Überschneidungen mit den Erziehungswissenschaften. Als *Fachdidaktik* soll die Wirtschaftsdidaktik zusätzlich eine Brücke zwischen der beruflichen Bildungspraxis und den universitären Disziplinen schlagen.

Die Wirtschaftsdidaktik soll also überall am Ball sein, doch – und das wissen nicht nur die Sportbegeisterten – sagt die Anzahl der Ballkontakte noch nichts über die Trefferquote aus. Wer überall seine Finger im Spiel hat, kann sie nicht zur Faust schließen. Das scheint auf die Wirtschaftsdidaktik zuzutreffen: Noch ist es ihr nicht vollständig gelungen, sich als forschende Disziplin zu etablieren: Ihre Leistungen werden erst langsam wahrgenommen und anerkannt. Ist die Didaktik der Wirtschaftslehre eine Disziplin ohne Eigenschaften? Mit Hilfe des Romans »Der Mann ohne Eigenschaften« von Robert Musil soll dieser Frage nachgegangen werden.¹

Eigenschaftslosigkeit – Schimpf oder Chance?

Die Hauptfigur des Romans »Der Mann ohne Eigenschaften« ist Ulrich. Seine Freundin Clarisse stellt fest: »Er ist ein Mann ohne Eigenschaften!« Doch im gleichen Atemzug fragt sie »Was ist das?« Die Antwort, die sie von ihrem Mann Walter erhält, lautet: »Nichts. Eben nichts ist das!« So

1 Auf Musils »Der Mann ohne Eigenschaften« zurückzugreifen, hat in der Sozialwissenschaft Tradition. So wurde Luhmann einmal in einer Laudatio als »Musil der gegenwärtigen Humanwissenschaften« charakterisiert, weil sein Idealtypus gerade der »Mann ohne Eigenschaften« sei. Es wird behauptet, dass Luhmann wie die Hauptfigur in dem Roman aus der Distanz auf die Welt blickt, ohne allerdings zu behaupten, dass er sie kennen würde.

sehen also die Freunde Ulrich – den Mann ohne Eigenschaften. Ist er damit ein »weltloser Kopf«, wie Elias Canetti seinen Dr. Key in »Die Blendung« nennt? – Einer, dem im Denken der Sinn für die Wirklichkeit abhanden gekommen ist? Ganz so scheint Clarisse ihren Freund nicht zu sehen. Der »Mann ohne Eigenschaften« erinnert sie »an Klavierspielen, das heißt an alle diese Melancholien, Freudensprünge, Zornausbrüche, die man dabei durchrast, ohne daß es doch ganz wirkliche Leidenschaften wären.« (S. 444).

Robert Musil charakterisiert Ulrich gleich zu Beginn des Romans: »Der Mann ohne Eigenschaften besitzt einen stark ausgeprägten Möglichkeitssinn. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht, hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken, und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.« (S. 16)

Ulrich ist eben mehr als nichts. Ihm ist keineswegs zu trauen, wie Clarisse feststellt: »Er meinte vieles nicht so, wie er es sagte. Wenn er behauptete, daß man seine Gedanken nicht ausführen könne oder daß er nichts ganz ernst nehme, so war das nur ein Versteck, das verstand sie deutlich.« (S. 444) Gleichzeitig ist er skeptisch gegenüber großen Plänen und Projekte sabotiert er spöttisch (S. 323).

Weiter erfahren wir: »Nichts ist für ihn fest. Alles ist verwandlungsfähig, Teile in einem Ganzen, die vermutlich zu einem Überganzen gehören, das er aber noch nicht im geringsten kennt. So ist jede seiner Antworten eine Teilantwort, jedes seiner Gefühle nur eine Ansicht, und es kommt ihm bei nichts darauf an, was es ist, sondern nur auf irgendein danebenlaufendes ›wie es ist‹ ...« (S. 65).

Diesen Standpunkt vertritt er bewusst, denn: »Er ahnt: Diese Ordnung ist nicht ganz so fest, wie sie sich gibt; kein Ding, kein Ich, keine Form, kein Grundsatz sind sicher, alles ist in einer unsichtbaren, aber niemals ruhenden Wandlung, im Unfesten liegt mehr von der Zukunft als im Festen, und die Gegenwart ist nichts als eine Hypothese, über die man nicht hinausgekommen ist. Was sollte er da Besseres tun können, als sich von der Welt freizuhalten, in jenem guten Sinne, den ein Forscher Tatsachen gegenüber bewahrt, die verführen wollen, voreilig an sie zu glauben?! Darum zögert er, aus sich etwas zu machen; einen Charakter, Beruf, eine feste Wesensart, das sind für ihn Vorstellungen, in denen sich schon das Gerippe durchzeichnet, das zuletzt von ihm übrig bleiben soll.« (S. 250)

Was fangen wir mit diesen literarischen Erkenntnissen an? Kann die Wirtschaftsdidaktik für sich eine Eigenschaftslosigkeit in Anspruch nehmen, die ihr den Weg in eine »Utopie des motivierenden Lehrens und Lernens« erst eröffnet? Ganz abwegig scheint dies nicht zu sein. Denn die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und mit deren Verwirklichung ist ein Kernstück der Wirtschaftsdidaktik.

Bedeutet dies, dass Wirtschaftsdidaktiker auf die Welt blicken, ohne sie zu kennen? Ist es überhaupt möglich, die Welt zu beschreiben, »wie sie wirklich ist«? Wir wissen: Kein Beobachter steht außerhalb, von wo er gleichsam einen Überblick hätte. Kurz: Die Wirklichkeit ist unerkennbar. Dies sind konstruktivistische Gedankengänge – und damit sind wir vom Roman nicht weit entfernt.

Suche nach neuen Pfaden

Der Welt, wie sie uns erscheint, liegen keine tatsächlichen Sachverhalte zugrunde, sondern Ordnungsformen menschlichen Erlebens. Für gewöhnlich akzeptiert man eine solche Sinnstiftung. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie von einem Subjekt, von einem intersubjektiven Konsens oder von einem Wechselspiel zwischen geschichtlichen Umständen und einer individuellen Verstehensleistung getragen wird. Die konstruktivistische Annäherung kann für die Wirtschaftsdidaktik unbequeme Folgen haben: Denn die zentrale These des Konstruktivismus lautet, dass unsere Erkenntnis keine objektive Wirklichkeit abbildet. Vielmehr konstruiert sie etwas, das wir erkennend als Wirklichkeit akzeptieren. Etwas schlichter ausgedrückt: Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.

Basis des Konstruktivismus ist die Theorie autopoietischer Systeme. Das Konzept der Autopoiese besagt, dass Erkennen und Wissen nicht darauf abzielen, »die Welt da draußen« realistisch abzubilden: Der Erkenntnisprozess dient vielmehr dazu, die Autopoiese zu unterstützen. Aus dem Alltag ist uns dieser Vorgang längst vertraut. Täglich können wir beobachten, wie aus einem Informationspool Daten selektiv entnommen werden. Natürlich kann man sich fragen, ob es sich lohnt, eine solche Alltagsbanalität mit einer komplizierten Theorie zu unterlegen, zu deren Untermauerung feinsinnige Argumentationsstränge aufgebaut werden. Sucht man hier nicht nach Ostereiern, die man vorher selbst versteckt hat? Hat die Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Überlegungen und dem Ansatz der Selbstorganisation nicht den Charme eines wissenschaftlichen Glasperlenspiels?

So einfach können wir es uns nicht machen. Denn wenn wir die konstruktivistische Wahrnehmung und die Selbstorganisation als universelles Prinzip akzeptieren, hat dies Konsequenzen: Alle Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sind dann lediglich als Versuch zu sehen, mit Hilfe eines Unterrichtsarrangements Ordnungen zu erzielen, die letztlich nicht fremdbestimmt, sondern ausschließlich selbstorganisiert herzustellen sind. Nimmt man das Paradigma der Selbstorganisation ernst, wird den gängigen Lehr-Lern-Illusionen, dass nur gelernt werde, wenn gelehrt wird, und dass das gelernt werde, was gelehrt wird, der Boden entzogen.

Das Lernen stellt sich dann als ein weitgehend selbstorganisiert bzw. selbstreferentiell ablaufender Aneignungsprozess von Individuen dar. Dessen Resultate können durch entsprechende Anregungen ermöglicht, aber nicht erzeugt im Sinne von »gemacht« und »gewährleistet« werden. Diese Einsicht umzusetzen, wird nicht einfach sein, weil, wie Hartmut von Hentig glaubt, alle Pädagogen »eine geheime Neigung zum Menschen-Machen« haben (Hentig, v., 1996:29).

Wir wissen: Unterricht ist eine komplexe und zersplitterte Größe, die durch Theorien und einfache Regeln nicht erfasst werden kann. Dementsprechend ist ein Misstrauen gegenüber einfachen, anschaulichen, griffigen Rezepten angebracht, wie Unterricht zu lenken sei. Erforderlich ist eine Distanz gegenüber einer scheinbaren Rationalität und dem partiellen Reduktionismus des Unterrichtsgeschehens, der gepaart ist mit Pedanterie und nicht zuletzt mit Kälte gegenüber den lernenden und agierenden Subjekten. Wenn wir die Erkenntnisse über das Unterrichtsgeschehen verdichten, dann gelangen wir zu Eigenschaften, die komplexen System zugeschrieben werden. Für den Wirtschaftslehreunterricht sind dies:

Der Unterricht kann ein breites Spektrum an Ordnungszuständen annehmen. Es finden nicht-lineare Verknüpfungen von Elementen in Gestalt von positiven/negativen Rückkoppelungen, Diskontinuitäten und Verzögerungen statt. Die Elemente sind heterogen, sei es hinsichtlich ihres raum-zeitlichen Auftretens, sei es hinsichtlich ihrer internen Aktivitätsbereitschaft und Aktivitätslogik. Das komplexe Unterrichtssystem ist hierarchisch geschichtet; in der Regel stellt die jeweils höhere Ebene für die niedrigere Ebene eine Randbedingung dar. Der Lehrende muss dabei nicht automatisch die höhere Stufe repräsentieren, vielmehr ist zwischen formaler/offizieller und informeller Ebene zu unterscheiden.

Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die wirtschaftsdidaktische Arbeit formulieren? Um diese Frage zu beantworten, lassen Sie uns nochmals in den Roman hineinblättern und schauen, wie der Mann ohne Eigenschaften beschrieben wird:

Nicht nichts, sondern anders

Vom Mann ohne Eigenschaften wird behauptet, dass er die Fähigkeit habe, »an jeder Sache zwei Seiten zu entdecken, jene moralische Ambivalenz, die fast alle seine Zeitgenossen auszeichnet und die Anlage seiner Generation oder auch deren Schicksal.« (S. 265) Insofern kann »man (...) wenig von dem verantworten, was er spricht, denn er hat etwas außerordentlich Freies und Unabhängiges neben vielem, was innerlich steif und sonderbar ist; eben diese Mischung von Freiheit und innerer Steifigkeit macht übrigens seinen Reiz aus, aber er ist ein gefährlicher Mensch, mit seiner infantilen moralischen Exotik und seinem ausgebildeten Verstand, der immer ein Abenteuer sucht, ohne zu wissen, was ihn eigentlich dazu treibt.« (S. 324)

Deutlich wird: Entgegen dem alltäglichen Sprachgebrauch meint Eigenschaftslosigkeit hier nicht nichts, sondern etwas Anderes. Es handelt sich nicht um einen Mangel oder um die Verringerung der (Lebens-) Qualität – wie es zum Beispiel Erich Fried in einem Liebesgedicht andeutet, wenn er die Frage »Was wäre ich ohne dich?« mit: »Nicht nichts, aber weniger.« beantwortet. Eigenschaftslosigkeit bezeichnet vielmehr etwas ganz Eigenständiges, Spezielles. Sucht man nach einem Synonym für den Begriff Eigenschaftslosigkeit, dann bietet sich der Ausdruck Reflektionsstil an. Dieser Reflektionsstil kommt im Roman »Der Mann ohne Eigenschaften« zum Tragen: Der essayistische Erzählstil, die expressive Bildhaftigkeit und die exakten Analysen lassen sich als ein Reflektionsverfahren darstellen. Das Verfahren ist so offen, dass der Leser aktiv in die erzählte Reflektion einbezogen wird. Übertragen wir Musils Figur und Roman auf den Unterricht, dann können wir diese Form der Eigenschaftslosigkeit als positive Voraussetzung für motivierendes Lehren und Lernen werten.

Damit sind wir mitten im Unterrichtsgeschehen: Moderne systemtheoretische Erkenntnisse belegen, dass sich das Unterrichtsgeschehen durch Komplexität auszeichnet. Noch sind diese Einsichten nicht zu einem fachdidaktischen Komplexitätskonzept entwickelt worden. Dennoch müssen wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass das Lernen des Einzelnen und das Unterrichtsgeschehen als komplexes System vollständig kontrolliert werden könnten. Statt weiterhin fachdidaktische Gestaltungsempfehlungen zu formulieren, sollte eine Lösungsvielfalt angestrebt werden, die ein breites Spektrum von Handlungsparametern erlaubt.

Denn: Eine fachdidaktische Sicht, die das Unterrichtsgeschehen in scheinbar kontrollierbaren Steuerungsparametern festzuschreiben versucht, ist eine »gewaltsame Komplexitätsreduktion«. Sie verkleinert den Handlungsspielraum der Akteure. Die »beschränkte Handlungsrationa-

lität«, die eine Tendenz zu vollständiger Information über vorhandene Handlungsalternativen und damit zu hinreichender Bewertungskompetenz anstrebt, wird zu einem unwahrscheinlichen Sonderfall. Dagegen sind unter den Bedingungen einer nicht aufhebbaren Unsicherheit über die verfügbaren Handlungsmöglichkeiten und ihre Folgen, die Wahrnehmungsbeschränkung, die endogene Bildung von Präferenzen, die Suche nach neuen Handlungsalternativen und lernendes Verarbeiten von Erfahrungen integrale Bestandteile von Unterrichtskomplexität.

Kurz: Das Unterrichtsgeschehen besteht aus Interventionen eingeschränkt handelnder Akteure in einem komplexen System. Eindeutige Empfehlungen sind deshalb weit entfernt von »optimalen Unterrichtsabläufen«. Die bisherigen Überlegungen lassen sich in sieben allgemeinen und abstrakt formulierten Thesen zusammenfassen:

1. Die Vorstellung, dass es eine vom einzelnen Menschen unabhängige Wahrheit gibt, muss aufgegeben werden (vgl. von Foerster/Pörksen, 1998). De facto existiert eine Vielzahl subjektabhängiger, sozial konstruierter Wirklichkeiten.

2. Intersubjektive Wirklichkeitsmodelle treten an die Stelle einer objektiven Wirklichkeit. In der beruflichen Bildung lassen sich für den Lernenden mindestens fünf Wahrnehmungsebenen unterscheiden: die Wirklichkeit des Betriebes, die der Schulbücher, die der Wissenschaft, die des Subjekts und die Wirklichkeit, die auf den vier genannten Wahrnehmungen zu einem neuen Weltbild verschmilzt.

3. Bei der »Sachlogik des Inhalts« geht es um »eine Kenntnis der Strukturen und der Zusammenhänge der Thematik« (Siebert, 1996:2). Diese Strukturen können sich aus den genannten fünf Wahrnehmungsebenen ergeben.

4. Die Wirklichkeit wird von der Wahrnehmung des Beobachters bestimmt. Das heißt, es gibt nicht *die Wirklichkeit*, sondern die *wahrgenommene Wirklichkeit*. Für die Wirtschaftsdidaktik bedeutet dies, dass nicht von *den Inhalten*, sondern von *wahrgenommenen Inhalten* gesprochen werden muss.

5. Das in der gegenwärtigen Praxis dominierende Lernmodell, das das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von Wissen richtet, die Lernzielprogrammatik überwiegend behavioristisch formuliert und Inhalte in wohlportionierten Häppchen serviert, ist antiquiert. Wissen wird nicht nur von außen angeboten und aufgenommen, sondern intern aktiv konstruiert. Die Aneignung von Neuem ist also kein von außen gesteuerter Prozess, der an das Individuum herangetragen werden muss. Vielmehr ist das Lernen »von innen« stärker zu berücksichtigen.

6. Wissen wird nicht nur aufgenommen, um die Realität möglichst effizient wahrzunehmen, sondern um die Autopoiese aufrecht zu erhalten.

7. Es gibt nicht nur *eine* Wahrheit, sondern *mehrere »passende«*. Gemeint ist damit, dass der Einzelne unterschiedliche Haltungen einzunehmen vermag, so dass von Patchwork-Identitäten gesprochen werden kann.

Da Wahrheit und Wirklichkeit keine verbindlichen Berufungsinstanzen sind, muss der Einzelne die Verantwortung für *seine* Wahrheit und *sein* Handeln selbst übernehmen. Aufgrund dieser Überlegungen ist es hilfreich, sich mit Ansätzen der Selbstorganisation auseinander zu setzen, um pragmatische Einsichten theoretisch fundieren und begründen zu können. Damit ist es wirtschaftsdidaktisch machbar, »ein praktikables und fruchtbares wissenschaftstheoretisches Programm auf- und auszubauen (...)« (vgl. Strohmeier, 1997:178, der diese Forderung für die Betriebswirtschaftslehre formuliert). Folgende Kernfragen sind zu klären: Beruht die selbstorganisatorisch emergierende Ordnung beim einzelnen Lernenden auf bestimmt en Aspekten des (menschlichen) Unterrichtsentwurfs? Muss mit der Abkehr von der »Illusion der Machbarkeit« der Anspruch auf die Gestaltung von Lernprozessen gänzlich aufgegeben werden? In diesem Kontext ist auch zu klären, inwieweit durch den Wirtschaftslehreunterricht als Fremdorganisation beim Lernenden eine Dualität aufgebaut wird, die auch als Zweiteilung verstanden werden kann: fremd dort – selbst hier.

Auf fachpraktischer Ebene konzentriert sich die Selbstorganisationsdiskussion auf die Frage, ob und inwieweit Lernprozesse mit Hilfe von Unterrichtsarrangements überhaupt gesteuert oder geregelt werden können. Zur Debatte stehen also die verbleibenden Einflussmöglichkeiten auf das Lernen. Damit erhält die Wirtschaftsdidaktik eine Beratungsfunktion. Diese Beratungs- (wie auch die Dienstleistungsfunktion) basieren auf wirtschaftswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen. Denn: Ohne Fachverständnis ist keine politisch verantwortbare Lehrerausbildung möglich, aber ohne erziehungswissenschaftlichen Transfer kein adressatengemäßer wirtschaftsberuflicher Unterricht. Die Wirtschaftswissenschaft bleibt als Fachwissenschaft für die ökonomische Bildung kommunikativ »stumm« – erziehungswissenschaftliche Ansätze ohne die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen bleiben tendenziell »blind«.

Als Erzeuger von Wirklichkeit die Verantwortung übernehmen

Als Wirtschaftsdidaktiker ist man permanent unterwegs – als Grenzgänger zwischen den Disziplinen und als Grenzgänger zwischen Theorie und Praxis. Das Wandern ist aber nicht ziellos. Die Richtung wird durch eine Idee bestimmt, die für mich einen wirtschaftsdidaktischen Imperativ dar-

stellt. Sie ermöglicht es, dass neue Wahrnehmungsformen entstehen und lässt es zu, neue Möglichkeiten zu denken und umzusetzen. Um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass ich andere bevormunden will, lautet die entscheidende Aussage: »*Ich* muss als Wirtschaftsdidaktiker so handeln, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst.«

Lehrende können sich viele Enttäuschungen ersparen, wenn sich nicht versuchen, die Operationen der Lernenden als psychische Systeme extern zu steuern, sondern sich darauf beschränken, die Kontextbedingungen für die Wissensaneignung der Lernenden bereit zu stellen. Dies kann man sich ganz banal vorstellen: Zum einen geht es darum, ein lernförderliches Klima zu schaffen. Zum anderen – und das ist gerade für den Wirtschaftslehreunterricht bedeutsam – ist zu klären, welche Vorstellungen die Lernenden von der Wirtschaft haben. *Dass* sie eine Vorstellung haben, ist anzunehmen, denn immerhin handelt es sich um junge Erwachsene, die in diesem Wirtschaftssystem aufgewachsen sind. So ist hervorzuheben: Wenn ich mich wirtschaftsdidaktischen Möglichkeiten konstruktivistisch annähere, dann aus einer didaktischen Absicht heraus und zugleich aus der skeptischen Haltung gegenüber den Selbstverständlichkeiten des Realismus. Denn der konstruktivistische Gedanke eröffnet die Einsicht, dass wir die Welt als unsere Erzeugung und Erfindung betrachten und sie deshalb in unseren Verantwortungsbereich einbeziehen müssen.

Ich sympathisiere also mit einer erkenntnistheoretischen Auffassung, die mir für die wirtschaftsdidaktische Arbeit durchaus gewinnbringend zu sein scheint. Diese Sichtweise wendet sich gegen die Position des naiven Realisten, der meint, dass sich die Dinge, die Menschen und all die Facetten der Welt auf der Leinwand des Bewusstseins so abbilden, wie sie wirklich sind. Gleichzeitig wendet sich die konstruktivistische Erkenntnis aber auch gegen die solipsistische Seite, die davon ausgeht, dass alles eine Einbildung, ein Trugbild und ein Produkt des eigenen Geistes sei. Als radikale Position wendet sich der Konstruktivismus gegen die Idee der Ontologie – also der Lehre vom wirklich Vorhandenen. Damit wird nicht zuletzt deutlich gemacht, dass der Einzelne sein Verhalten keineswegs mit einer autoritären Gewalt von außen entschuldigen kann.

Schließlich verweist uns der konstruktivistische Ansatz auf zwei weitere Aspekte: Wenn wir davon ausgehen, dass die Welt unsere Erfindung ist, dann heißt das auch, dass die Welt an den Erkennenden gekoppelt ist. Für einen Lehr-Lern-Prozess bedeutet dies, sich der Existenz des Anderen und des eigenen Vorhandenseins zu vergewissern, darüber zu reden und somit in Beziehung zu treten. Die Metapher des Tanzes kann diesen Gedanken veranschaulichen: Zum Tanzen braucht man einen Partner. Heinz von Foerster hat es so ausgedrückt: Man »versucht den Tanz mit der Welt, man führt sich gegenseitig, erspürt den gemeinsamen nächsten Schritt und

verschmilzt mit den Bewegungen des anderen zu ein und derselben Person, zu einer Wesenseinheit, die mit vier Augen sieht. Man entscheidet sich nicht programmatisch dafür, jetzt zu tanzen, sondern tut es, man tanzt ganz einfach. Und plötzlich dreht man sich, sieht wieder etwas Neues, gänzlich Unerwartetes.« (von Foerster/Pörksen, 1998:41)

Aus dieser Überlegung kann eine zweite Konsequenz abgeleitet werden: Wenn ich die Welt als eine Erfindung auffasse, dann bedeutet das, dass *ich* ihr *Erzeuger* bin – und als *Erzeuger* habe ich eine *Verantwortung* für ihre Existenz. Mit anderen Worten: Ich kann mich *nicht* auf die Formel zurückziehen, dass es so ist wie es ist. Wenn ich auf den existentiellen Operator »es ist ...« verzichte und den selbstreferentiellen Operator »ich finde ...« verwende, rückt die Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Gleichzeitig wird ein Dialog ermöglicht über das, was wir Realität nennen. Der Hinweis auf irgendeine sogenannte objektive Wirklichkeit – »das ist so ...« – verhindert nicht nur Dialoge, sondern entlässt die Persönlichkeit – die dies sagt – aus der Verantwortung. Denn »wenn es so ist, dann habe ich dafür auch keine Verantwortung.«

Let' s dance together

Für die Wirtschaftsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ergibt sich daraus folgendes: Im Rahmen ihrer Forschungen müssen die verschiedenen Ansätze und Formen, die in der Wirklichkeit vorliegen, gesichtet, geordnet und zu einem wirtschaftsdidaktischen Modell zusammengefasst werden, das der Komplexität des Wirtschaftslehreunterrichts gerecht wird. Damit liegt der Schwerpunkt auf der Beschreibung im Sinne einer Darstellungs- und Ermittlungsfunktion. Wirtschaftsdidaktik kann als System begriffen werden, das in zweckdienlicher Form Informationen und Interpretationsmöglichkeiten für den Lehrenden, aber auch für den Lernenden anbietet. Natürlich lassen sich die Vorgänge des Unterrichts nur selektiv und anhand ausgewählter Aspekte des realen Unterrichtsgeschehens abbilden.

In ihrer Eigenschaft als Dienstleisterin für die Praxis hat die Wirtschaftsdidaktik Empfehlungen dafür zu formulieren, wie man die Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden erweitern kann und damit jedem Einzelnen die Chance gibt, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu übernehmen. Auf den Beschreibungsmodellen aufbauend sind wirtschaftsdidaktische Theorien zu entwerfen, die helfen, das Unterrichtsgeschehen des Wirtschaftslehreunterrichts in der beruflichen Bildung zu erklären. Gleichzeitig hat die Wirtschaftsdidaktik die Aufgabe, auf »blinde Flecken« aufmerksam zu machen. Speziell für den Wirtschaftslehreunterricht ist dies von Bedeutung: Die Eigenverantwortung und die Individualität des Einzelnen sind zu betonen, damit jeder lernt, auf eige-

nen Füßen zu stehen und seinen persönlichen Anschauungen zu vertrauen. Hier öffnet sich ein weiteres wirtschaftsdidaktisches Aufgabenfeld: Lehrende und Lernende müssen darin unterstützt werden, ihre eigenen Vorstellungen und ihre eigene Sprache zu entwickeln, ihre Augen und Ohren zu nutzen, also ihre Beobachtungsgabe zu schärfen.

Natürlich gibt es Menschen, die davon nichts wissen wollen und meinen, nicht ohne Dogma auszukommen. Mit diesen »Solotänzern«, kann man keinen gemeinsamen Tanz, keinen gemeinsamen Dialog beginnen. Sie nehmen die Einladung zum Gespräch nicht an, denn sie wissen bereits alles, sie kennen die Ergebnisse. Aber das ist ein anderes Problem. Die Aufgabe des Wirtschaftsdidaktikers besteht wohl eher darin, Lehrenden und Lernenden die Vielzahl der (Unterrichts-) Möglichkeiten zu erschließen und auf die Risiken hinzuweisen, die eine diesbezügliche fachdidaktische »Vogel-Strauß-Politik« birgt. Die Konfrontation mit einem breiten Spektrum an Möglichkeiten löst mitunter Schwindelgefühle aus. Man meint, den Boden unter den Füßen zu verlieren, denn eigentlich sehnen wir uns nach Gewissheiten. Zerstört wird unser Traum von einer berechenbaren Welt. So verstanden, handelt es sich bei der Wirtschaftsdidaktik tatsächlich um eine Disziplin ohne Eigenschaften – denn ihr geht es um das *Ermöglichen* und nicht um eine Instrumentalisierung des nicht Instrumentalisierbaren. Die Wirtschaftsdidaktik ist keine Monodisziplin und der Wirtschaftsdidaktiker kein Solotänzer: He needs two to tango! And he needs more than two to tango. So let' s dance together.

Lüneburger Schritte

In Lüneburg stehen wir erst am Anfang, aber: »Wege entstehen beim Gehen«. Traditionelle wirtschaftsdidaktische Konzepte verdanken ihre Existenz den Ansprüchen der Pädagogen und Schulplaner. Sie verlangen eine einheitliche Lehre, die einheitliche Schule, einheitliche Unterrichtskonzepte und einheitlichen Unterricht – ich bezeichne dies als Machbarkeitsillusion. An diesen Ansprüchen sind die wirtschaftsdidaktischen Konzepte bislang gescheitert – die Idee von der Machbarkeit von Lernprozessen sollte als Irrtum begraben werden.

Die Wirtschaftsdidaktik findet an einem Ort wie der Universität Lüneburg den geeigneten Raum, die gegenwärtige Unterrichtspraxis kritisch zu überprüfen, in theoretisch begründeter Weise Alternativen zu entwickeln und deren Implementation zu begleiten und zu evaluieren. So können eine Vielfalt theoretisch reflektierter unterrichtlicher Praktiken für eine zukunftsfähige Bildung konzipiert und auf den Weg gebracht werden. Die Annäherung an eine zukunftsfähige berufliche Bildung wird nicht geradlinig erfolgen. Gerade die Tatsache, dass die dafür erforder-

lichen Rahmenbedingungen und innovativen Konzepte noch nicht vorliegen, ist eine wirtschaftsdidaktische Herausforderung. Es geht also um das Ermöglichen – die Didaktik der Wirtschaftslehre beschäftigt sich mit nichts anderem als mit Möglichkeiten und mit ihrer Umsetzung in die Wirklichkeit. In diesem Sinne ist ihre Eigenschaftslosigkeit eine positive Voraussetzung für die Utopie motivierenden Lehrens und Lernens.

Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1999): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1995, Heft 6.
- Foerster, von, H./Pörksen, B. (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1995, Heft 6.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. München.
- Heursen, G. (1997): Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg.
- Kösel, E. (1995²): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- Müller, K. (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur, in: Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivismus. Berlin.
- Musil, R. (1996): Der Mann ohne Eigenschaften. Neu durchgesehene und verbesserte Ausgabe von 1978. Reinbek.
- Reich, K. (1998): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: Pädagogik, 1998, Heft 7-8.
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Strohmeier, St. (1997): Selbstorganisation und Betriebswirtschaftslehre, in: Kahle, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre. Wiesbaden.

Winfried Ramb

Der Campus und die Klinik

Von schweren Ketten befreit wie einst die Patienten der Salpêtrière von Pinel ist das Panzerkasernen-Feld zu einem Ort geworden, an dem nun »leicht beieinander wohnen die Gedanken«, – dem Campus der Universität Lüneburg. Von hier aus bildet sich zweimal in der Woche eine Ameisenstraße sozialpädagogisch-studentischen Interesses zu einem anderen Ort unserer kleinen Stadt, einem beachtlichen Denkmal preußisch-niedersächsischer Humanität des ausgehenden 19. Jahrhunderts, mit dem so ehrwürdigen wie obsoleten Namen Heil- und Pflegeanstalt Lüneburg. »Hart im Raume stoßen sich die Sachen« dort, vornean auf dem herrlichen Gelände das Betonimplantat moderner psychiatrischer und neurologischer Intensivversorgung, weit hinten neuerdings Einrichtungen des Maßregelvollzugs samt Natodrahtapplikationen, ein Heilpädagogisches Zentrum, menschenwürdiges Zuhause für ehemals Oligophrene Genannte, und schließlich recht zentral in den alten Häusern 1 bis 4 denkmal-schützend modernisiert und somit von keinem Neubau einholbar die Niedersächsische Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie als neuere Einrichtung der regionalen Vollversorgung für Nordostniedersachsen, also mit repräsentativem Arbeitsauftrag, und als temporärer Außenposten eigener Art der Universität.

Was nun suchen, was finden die studentischen Wanderer dort, was ist wert hier kurz berichtet zu werden, zumal in einer Festschrift zu Ehren dessen, der dem bisherigen Fortbestand der prekären Besonderheit gelegentlich und doch nachhaltig hilfreich war?

Die größtenteils durch das Vordiplom einschlägig vorbereiteten Studierenden begegnen jungen Menschen, mit denen – von der Gesellschaft – stationäre Jugendpsychiatrie befaßt wurde, also individuell von etablierten Kommunikationsmustern Betroffenen – man beachte den Unterschied zu etwa der Bezeichnung »in-die-Psychiatrie-Gehörenden«. Diese jungen Menschen werden den Studierenden nicht etwa »vorgeführt«, sondern sie werden, in konstruktiv kritischer Kommentierung von Betreuern und den jugendlichen Mitbewohnern der Klinik in die Seminarveranstaltungen *eingeladen*, sich, ihre Lage in der Klinik und vor der Aufnahme, ihre Sorgen, Probleme, Enttäuschungen, Nöte, Vorwürfe und Hoffnungen im Gespräch mit fortgeschrittenen Studierenden der Sozialpädagogik darzu-

stellen. Und sie kommen, was man nicht so leichthin als »freiwillig« bezeichnen sollte, denn was ist das?, aber sicher einvernehmlich mit, und sie bleiben damit übrigens auch im nachhinein einverstanden, in andert-halb Jahrzehnten praktisch ausnahmslos, und sie ermuntern andere, sich das auch zuzutrauen. Was mit zwölf bis fünfzehn studentischen Teilnehmer begann, ist inzwischen von mehr als einem halben Hundert überlaufen, was schon eine Schwelle der Zumutung zu überschreiten gibt und Hilfestellungen erfordert, auf die zurückzukommen sein wird.

Die als Begegnung bezeichnete wechselseitige Exposition von jungem Menschen und studierendem Teilnehmer ist weder beliebig im Ablauf, noch etwa irgendein »Praxisbezug«, sondern konkret-authentische Theorieübung und Taktschulung ineins. Jeweils nur ein studentischer Teilnehmer spricht mit dem jungen Menschen, in Anwesenheit der fünfzig anderen und des Veranstalters, *er* also wird vorgeführt, sich und den anderen, hinsichtlich seiner zu erwerbenden und zu erweiternden »Kompetenz«, Relevantes zu erfragen, statt small zu talken, und hinsichtlich seiner »Kreativität«, nicht einen inneren Fragebogen abzulesen und auszufüllen, sondern das zu Explorierende als Produkt eines zwischenmenschlichen Dialogs zu generieren, der auch als solcher Bestand hat, Stil, Redlichkeit, Freundlichkeit, Würdigung des anderen. *Vorgeführt* wird – weniger absichtlich, als unvermeidlich – dabei auch der Veranstalter, die Belastbarkeit des ihm vom eingeladenen jungen Menschen geschenkten Vertrauens, wie denn überhaupt die authentische Beziehung von jungem Menschen und leitendem Arzt. Die Ergebnisse der Seminare übrigens gehen wiederum durchaus ein in die Beurteilung und Behandlung des jungen Menschen in der Klinik, sind explizierter Bestandteil des Gesamtgeschehens.

Die besondere Schwierigkeit für den Studierenden besteht darin, zu lernen, gleichzeitig das Wie und das Was des Gespräches zu gewahren und von einander abzugrenzen. Weder Fragecomputerimitation, noch wohlfeile Verständnisaffirmation nach Maßgabe der eigenen Beschaffenheit sind »professionell«. In einer den Teilnehmer derart zu entblößen drohenden Situation bedarf er selbstverständlich seinerseits des Flankenschutzes. Fast jeder fürchtet übrigens, in die Funktion des Gesprächsführers gerufen zu werden, die Blicke sind im Augenblick der zu treffenden Entscheidung mehrheitlich abgewandt, – aber kaum einer bleibt deswegen weg, alle stellen sich der Herausforderung: seitens der studentischen Teilnehmer liegt die Entscheidungsfreiheit am Anfang, wer dableibt, ist einverstanden, aufgerufen zu werden, – in geeigneten Fällen auch vom jugendlichen Gast.

Inspiziert von bündelweise Theoriefragmenten hat also der studentische Teilnehmer die Aufgabe, ausgehend vom unverfänglichen Aktuell-

Alltäglichen des Klinikaufenthaltes einen Aufriß der Problemlage des jungen Menschen und seiner denkbaren Chancen zu versuchen, und zwar in sozialpädagogischer Perspektive. Am begegnenden jungen Menschen hat er das Typische der Störung zugleich mit der individuellen Einmaligkeit ihres »Trägers« zu erarbeiten, um die Behebung, Besserung oder ggf. nur Betreuung von typischer Störung und betroffenem Individuum zu denken, zu planen, im Rahmen institutioneller Vorgaben durchzusetzen. Dabei muß er vor allem lernen, der Suggestion zu widerstehen, es handele sich um einen Fall von dem, was anzunehmen die ihm soeben beigebrachte »Theorie« nahelegt, sei sie nun sozialkritischer, »therapeutischer« oder sonstiger Provenienz – »Esoteriker« geben sich zumindest dort nicht zu erkennen –, sondern die Vielschichtigkeit und Prozeßhaftigkeit »des Sachverhaltes, der ein junger Mensch ist«, aufscheinen zu lassen, um etwas damit anzufangen, ohne Abschließendes sagen zu können. Der stets vorläufig bleibende Entwurf ist sachgerecht anzureichern durch aus anderen Quellen zu gewinnenden Informationen (z.B. Akten) und Befunden (z.B. der Klinik), wobei zugleich deren Validität und Relevanz wiederum kritisch zu beurteilen ist, – auch dieses also wiederum etwas eminent Theoretisches.

Dabei hat sich erwiesen, daß regelmäßige Teilnahme für den mit der Veranstaltung von je vier SWS in zwei aufeinanderfolgenden Semestern angestregten Bildungserfolg erforderlich ist, und sie wird von den Teilnehmern verlässlich bis an das Semesterende geleistet. Ebenso belassen es etliche Teilnehmer nicht bei der Teilnahme in den ersten beiden Semestern nach dem Vordiplom (dessen vollständiger Abschluß Teilnahmevoraussetzung ist), sondern kehren am Ende des Studiums, etwa nach dem Hauptdiplompraktikum oder zur Prüfungsvorbereitung, noch einmal zurück, da sich die Veranstaltungen stets neu gestalten, während es um das Gleichbleibende geht. Dem Verfasser dieser Zeilen ist – unbeschadet vieler klinischer Veranstaltungen für Sozialpädagogen in medizinischen Fachbereichen *durch diese* – eine institutionell und zweitaufwendig vergleichbare Begegnungsveranstaltung von Sozialpädagogik und Psychiatrie, insbesondere Kinder- und Jugendpsychiatrie, nicht bekannt.

Den so genannten Praxisbezug hat die Klinik implizit. Die Teilnehmer erlangen die Fähigkeit, ihre Hauptdiplom-Prüfung in diesen Fach (Psychiatrische Sozialpädagogik) auf die Begegnung mit einem Bewohner der Klinik zu basieren, den sie in der Klinik aufsuchen, mit dem sie allein sprechen, über den sie Zusätzliches dann nur noch von Krankenpflegern und Erziehern erfragen dürfen. Sie lernen also, sich ein eigenes kritisches Bild zu verschaffen, ohne Befragung von Arzt und Psychologen. Nicht »kleine Psychiater« sollen sie sein, wie sich zu wünschen ihnen ein Hochschulkollege unterstellt hat, sondern fähig zu kritischem sozialpädago-

gischen Umgang mit den Institutionen, Mitarbeitern und Aussagen der Psychiatrie, bei hinreichender Vertrautheit mit deren Terminologie. Eigener Sachverstand und darin fundiertes Selbstbewußtsein soll sie gleichermaßen des Bedürfnisses nach unqualifizierter Denuntiation von Psychiatrie entheben, wie *blindes* Vertrauen in den Sachverstand anderer begrenzen.

Was nebenbei am gündlichsten enttäuscht wird, sind viele pauschale Vorurteile gegen Psychiatrie, sowohl mitgebrachte Leutemeinungen, als auch die eine oder andere Lese- oder Studienfrucht. So mögen die, die gemeinhin gern »die Gesellschaft« genannt werden, *mit der* Psychiatrie etikettieren, kompetente Psychiatrie nimmt ebenso die Etiketten ab, wie einst die Ketten. Sie numeriert »Störungen« vierstellig (ICD 10) und sie respektiert Personen, sie ist gesellschaftliche Institution, aber kompetent handhaben und kreativ beseelen können sie nur Menschen für Menschen, innerhalb und außerhalb ihrer Mauern. Und das wird dort erfahrbar, erkannt und anerkannt.

Unter günstigen Umständen als »*Variation*« (cf. Luhmann) der sozialpädagogischen universitären Lehre auf dem tektonischen Spannungsfeld zwischen zwei ministerialen Zuständigkeitskontinenten entstanden und entsprechend risikoreich angesiedelt, um für universitäre Sozialpädagogen – als spätere zuständkeitsbereichsübergreifend kompetente und kreative Fachleute des Sozialstaates in Bedarfswahrnehmung, Planungs- und Leitungsverantwortung – im Medizinstudium Selbstverständliches anzunähern, nämlich die Integration von Erwerb (immerhin viel!) theoretischen Wissens und (möglichst viel!) Erfahrung von konkretem (Be-) Handlungsbedarf bleibt dem anderthalb Jahrzehnte durchgehaltenen Projekt mit Sicherheit (und öfters rückgemeldet) der Dank manches Absolventen. Ihre evolutionäre »*Selektion*« indessen bleibt nur zu erhoffen und deren Aufhebung in universitärer und landeskrankenhauslicher »*Re-stabilisierung*« den Verantwortlichen anheimgestellt.

Lebenslauf Hartwig Donner

13. Januar 1941 geboren in Wien
- 1947-1955 Grundschule und Gymnasium in Northeim/Hann.
- 1955-1962 Fortsetzung der Schulausbildung in Hannover
- 1962 Abitur an der Leibniz-Schule Hannover
- 1962-1964 Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Hamburg
- 1964-1967 Studium der Rechtswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg/Lahn
- 1967 Erste juristische Staatsprüfung vor dem Hessischen Justizprüfungsamt
- 1967-1971 Juristischer Vorbereitungsdienst in Hannover
- 1971 Promotion zum »Dr. iur.« an der Philipps-Universität Marburg/Lahn
- 1971 Große juristische Staatsprüfung vor dem Niedersächsischen Landesjustizprüfungsamt
- 1971-1974 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Rechtswissenschaft der Technischen Universität Hannover
- 1974-1975 Lehrender am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 1975-1987 Akademischer Rat/Oberrat am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover
- 1986 Habilitation für Öffentliches Recht am Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover
- 1987 Berufung auf die Professur »Öffentliches Wirtschaftsrecht« an der Universität Lüneburg
- 1989-1993 Rektor der Universität Lüneburg
- Seit 1993 Präsident der Universität Lüneburg
- 1993-1997 Moderator des »Nds. Elbschlickforums« (im Auftrag der Nds. Landesregierung)
- 1995-1996 Moderator des »Forums Elbtalaue« (im Auftrag der Nds. Landesregierung)
- Seit 1997 Stellvertr. Vorsitzender der Landeshochschulkonferenz Niedersachsen
- Seit 1975 Verheiratet mit Irmhild Donner-Widdel; drei Kinder im Alter von 22, 17 und 12 Jahren