

**Gastkommentar****Kirche und Schule im Dorf lassen****Zum Schuljahrsbeginn Absichten und Aussichten****Wilhelm-Ebert-Preis Anerkennung für Richard Bamberger****Schulpolitik aktuell Gegen Gewalt in unseren Schulen****Für einen ordentlichen islamischen Religionsunterricht****BLLV-Forderungen zum Doppelhaushalt****Zur Sache Von Mythen und Missverständnissen****Arbeitszeitkonto D BLLV lässt nicht locker****BS-Serie Schulentwicklung durch Selbstentwicklung****9**

14. September 2002



## Einen guten ANFANG!

**W+P Werteeziehung: Teilhabe d... Verantwortung****Bundestagswahl am 22. September:  
BLLV-Mitglieder stehen zur Wahl**

# Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität

Vortrag von Professor Maria-Anna Bäuml-Roßnagl bei der Fachtagung des MLLV am 27. April 2002.

Was macht den Menschen „menschlich“?

Wie ist Schulqualität durch Menschen und Menschliches bedingt?

Wie kann Schulqualität heute die Menschen wieder menschlicher machen?

Wir stehen heute betroffen vor dem gestrigen „Trauma von Erfurt“. Wir neigen uns vor den Opfern und gedenken des Täters. Wir sehen uns neu in den Auftrag gestellt uns um mehr Menschlichkeit und menschliche Schulqualität zu sorgen.

Vielleicht ist das „Trauma von Erfurt“ in seiner soziologischen Problematik gar nicht so weit von der aktuellen Bildungsdebatte wegzudenken, die mit dem „PISA-Schock“ in den letzten Monaten unsere schul- und bildungspolitische Diskussion neu entfacht hat.

Gründlich zu prüfen ist die zentrale Problematik: Wie sind die „Qualitäten des Menschlichen“ in unserer leistungszensierten Schule zu sichten und aufrecht zu erhalten? Können die objektiven Kriterien einer standardisierten Leistungsmessungs-Strategie – wie die PISA-Erhebung im OECD-Vergleich dieses intendiert – ein reelles Bild von Schulqualität spiegeln? Folgende symbolhafte Visualisierung verdeutlicht metaphorhaft, um welche Art von Bildungsgerechtigkeit es sich dabei handelt (vgl. Abb. 1 / entnommen aus BDP & AK b. St. NW).

## „PISA-Schock“ – Bildungsgerechtigkeit für alle gleich?



„Viel Inhumanität kommt dadurch in die Erziehung, dass Größe und Stärke rein quantitativ gemessen werden – und eben nicht an Geist und Seele. Im Zusammenleben einer auf Konkurrenz bedachten Gesellschaft ist der Marktwert der Kleinen gering.“ (Janusz Korczak)

Die PISA-Debatte – vor dem Hintergrund einer an den menschlichen Möglichkeiten ausgerichteten Interpretation der Leistungsmessung – intendiert eine entscheidende gesellschaftliche Wertschätzung von „Bildung“ als anthropologisches Existenzial für eine sinnvolle Lebensgestaltung: Eine zeitgerechte Erfassung menschenmöglicher Lerninteressen und Lernweisen ist notwendig, um die Heranwachsenden lebensfähig zu bilden. Der Mensch ist ein entwicklungsbedürftiges Wesen, das nur über Lernprozesse seine Möglichkeiten individuell entfalten kann!

## Humanität als Fundamentalkategorie der Bildung heute?

„Die Gesellschaft ist in ihrer mentalen Pluralität liberaler geworden, aber ihr Leben zugleich gefahrenreicher. Es ist nicht mehr selbstverständlich, dass jungen Menschen Schutz und Schonung zuteil wird. Wenn man registriert, dass es bei allen ernsthaften Reformen der Schule um die

Wiederentdeckung des ganzen Menschen geht, um die Entfaltung von Gemüt, Sinnhaftigkeit, Intuition und Kreativität ebenso wie um die kognitiven Fähigkeiten, um den Körper ebenso wie um Geist und Seele, könnte man am Ende schließen: Humanisierung meint nichts als die verschämte Rückkehr zur Pädagogik.“ (Franz Pöggeler 1998, 29)

Doch wäre das humanitäre Anliegen missverstanden, wollten wir die menschenorientierte Schulbildung nur rückwärts ausrichten. Humanistische Bildung und reformpädagogisches Bemühen um menschenbildendes Lehrverhalten haben das „Jahrhundert des Kindes (1900 bis 2000)“ geprägt. Ein kritischer Blick in die historischen Ereignisse des vergangenen Jahrhunderts eröffnet uns auch die „andere Seite der Medaille“, beispielhaft sei an die menschenverachtende nationalsozialistische Volkserziehungsstrategie erinnert. Nach der Jahrtausendwende ist die Gefährdung des Menschlichen in Gesellschaft und Schule mit Vehemenz ins öffentliche Bewusstsein gerückt – das uns alle erschütternde „Trauma von Erfurt“ ist nur ein Glied in der menschenvernichtenden Kette von aktuell erlebter Gewalt und menschenverachtendem Terror.

## Lamento über Werteverfall und global-gesellschaftliche Defizite

Die seit geraumer Zeit geführte gesellschaftliche Debatte um den Verfall ethisch-moralischer Grundorientierungen muss in mehrfacher Hinsicht detailliert entfaltet werden. Überlieferte Werteparadigmen und das hilflose Aufrechterhalten des traditionellen Autoritätsgefüges in Schule, Familie und Gesellschaft bieten nicht mehr hinreichend Schutz, wenn der individualistische Freiheitsanspruch von Einzelnen wahnhaft verfolgt wird. Doch Ausgrenzung und Segregation – immer noch gesellschaftlich sanktioniert – sind gefährliche Maßnahmen und führen zu lebenszer-

störender Handlungen – sowohl von Einzelnen wie auch von Gruppen. Als global-gesellschaftliche Defizite sind heute anzumahnen:

- keine Dialogreserven zwischen Menschen und Kulturen,
- mangelnde intersubjektive Klärung von Problemen im Lebensalltag,
- soziokulturelle und geistige Wurzeln des Terrorismus,
- allüberall Besserwisseri statt kritischer Solidarität,
- fehlende individuelle Selbstgewissheit durch vernünftige Erklärungen,
- Unsicherheit in den real-transparenten Lebenszielen.

Mit diesen soziologischen Mahnpfeilern sind wichtige sozialpädagogische Aufgaben eröffnet: „was als Kulturpessimismus des Werteverfalls intoniert wird, eröffnet genau umgekehrt die Möglichkeit, von dem Größer – Weiter – Mehr einer Epoche, die in jeder Hinsicht über ihre Verhältnisse lebt, Abschied zu nehmen“ (Ulrich Beck 1998).

Sicher kann man angesichts dieser großen gesellschaftlichen Problematik die Aufgabe lebensdienlicher Werteorientierung für die heranwachsende Generation nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern in unseren Schulen übertragen – selbst wenn in einem berühmten Comenius-Zitat (und in vielen seiner schultheoretischen Nach-Denker!) die personale Wertevermittlung innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion festgemacht wird: „Die Lehrer sollen ganz ausgewählte Leute sein, ein Spiegel guter Sitten, gefälliger Charaktereigenschaften und der wahren Tugend – denn nach ihnen werden sich gewiss die Schüler bilden.“ Dieses Postulat verdeutlicht zwar die spezifische Vorbildwirkung des Lehrerverhaltens, muss aber angesichts der gesellschaftlich verbreiteten Geringschätzung des Lehrberufs heute zu einer Debatte führen, die alle Erwachsenen im Lebensbereich der Heranwachsenden in die Pflicht nimmt.

## Das Selbstverständlich-Menschliche als wesentlicher Faktor von Schulqualität

Identitätsentwicklung von Kindern – durch konkrete Lebenserfahrungen geprägt

Der Prozess der Selbst-Bildung ist nicht mehr als quasi-natürliche Entwicklung zu verstehen. In ei-

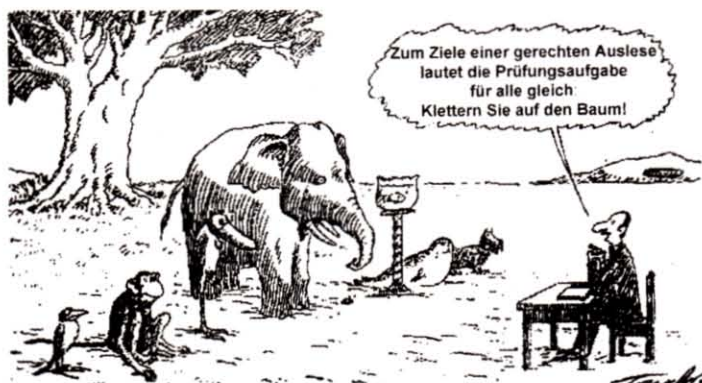


Abb. 1

ner von verschiedenen Wertorientierungen und sozialer Problematik geprägten Gesellschaft vollzieht sich dieser Prozess unter erschwerenden Bedingungen. Selbstentfaltung und Selbstbildung des heranwachsenden Menschen gelingen nur, wenn genügend Anregung, Unterstützung und Förderung sowie auch Schutz durch Mitmenschen geschieht – das ist die zentrale Aufgabe von Schulbildung und Erziehung.

„Die Gegenwart der Kinder ist nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder.“ (Honig u.a. 1999, 19).

**Wandel vom Verständnis des Kindes heute:**

- kein Defizitwesen
- vielmehr Person mit eigenem Vermögen zur Entwicklung seiner selbst
- verändertes Verständnis des Hineinwachsens und Mitgliedwerdens der Gesellschaft
- Pluralität in der Entwicklungsgestaltung
- Differenz in den Entwicklungszielen

Diese Aufgaben sind aus der Sicht einer verantwortlichen Pädagogik bewusst auszugestalten. Damit das „reale“ Kind, der „wirkliche“ junge Mensch im Erziehungs- und Bildungsprozess erreicht werden kann – und nicht nur ein Phantom oder ideologisches „Bild vom Kinde“, ist eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der kindlichen Sozialisation erforderlich. Die empirische Realität ersetzt zwar nicht die ethisch begründbare Normativität – doch sind pädagogisch sinnvolle Handlungsmaximen gleichsam „in balance“ von Erfahrung und Denken wirksam zu erschließen (vgl. Bäuml-Roßnagl-online 2000).

Beispielhaft sei auch hier wieder auf das „Trauma von Erfurt“ Bezug genommen:

Der entsetzliche Amoklauf löst eine gesellschaftliche Betroffenheit aus, die nicht nur das Ende einer Spaßgesellschaft erkennen lässt, vielmehr intensiv die Fragen nach den Wurzeln der Aggression laut werden lässt. In welches Fahrwasser ist unsere Gesellschaft geraten, wenn Hass und Aggression gegen andere und gegen sich selbst öffentlich stetig verdrängt werden – obwohl sie vielerorten menschliche Zerstörung anrichten. Die durchkalkulierte todbrin-

gende Rache eines „gebrandmarkten Versagers“ ist wohl auch als der letzte Ausweg eines institutionell Gedemütigten zu verstehen – mitbedingt durch schwere soziale Kränkung und persönliche Verein-samung.

Muss solch ein eindringliches Warnsignal nicht auch im Focus der aktuellen Bildungsdiskussion um „PISA und die Folgen“ nachdenklich machen? Ein Bildungssystem, das auf seine „Erfolgsliste“ kaum ein Bemühen um die Anerkennung sozialer und emotionaler Kompetenzen erkennen lässt – muss es nicht mitverantwortlich gemacht werden für die wahnhaft übersteigerten „Anerkennungstaten“ von Jugendlichen, die in einer einseitig kognitiv gewerteten Schulbildung keine Sinnstruktur für ihr Lernen empfinden können? Sozialpädagogische Aufgaben sind als verbindliche Lehrplaninhalte festzumachen, und entsprechend ist ein Mehr an Schul-Zeit für den Dialog zwischen Lehrkräften und Schülern einzuräumen. Ein regelmäßiger Austausch über Lebens- und Lernbedingungen ermöglicht erst eine Unterrichtsbeziehung als helfende Beziehung. Spezifische Konfliktlösungsstrategien wie Mediation, Streitschlichterkurse, Teamgespräche über Konfliktregelung sind als elementarer Bestandteil der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung fortzuentwickeln.

**Das 21. Jahrhundert muss den Menschen in seinen Ambivalenzen ernst nehmen:**

- Der Mensch der Rationalität ist auch der Mensch der Affektivität.
  - Der Mensch als Vernunftwesen ist auch der Mensch des Wahnsinns.
    - sapiens und demens – vernünftig und wahn-sinnig
    - faber und ludens – Arbeiter und Spieler
    - empiricus und imaginarius – erfahrungsgebunden und vorstellungsfähig
    - economicus und consumus – sparsam und verschwenderisch
    - prosacus und poeticus – prosaisch und poetisch
- (vgl. Edgar Morin / UNESCO 2001, 72)

Schulqualitätskonzepte sollten die menschliche Ambivalenzstruktur bewusst berücksichtigen.

Letztendlich müsste die spannungsreiche Polarität, in der Menschen leben, denken und handeln, auch als Bedingungskontext für

Schulgestaltung und als Zielstruktur für lebensreale Schlüsselkompetenzen für Bildung neu erschlossen werden. Vor allem sehe ich in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit die sozialen Dimensionen der schulischen Alltagsrealität als ausgewiesenen Lehrinhalt für die Lehrpläne neu zu erarbeiten – diese „Sozial-Erziehungsaufgabe“

darf nicht nur „quasi nebenbei (im Fachunterricht!) miterledigt“ werden. Ebenso bedeutsam ist die neue Gewichtung von rationalen und emotionalen Anteilen im Bildungsprozess – dazu liefert die aktuelle neurophysiologische Forschung schätzenswerte Grundlagen für eine erweiterte didaktisch-methodische Theorienbildung.

**Persönlichkeitsentwicklung als autonomer und vielfältiger Prozess**

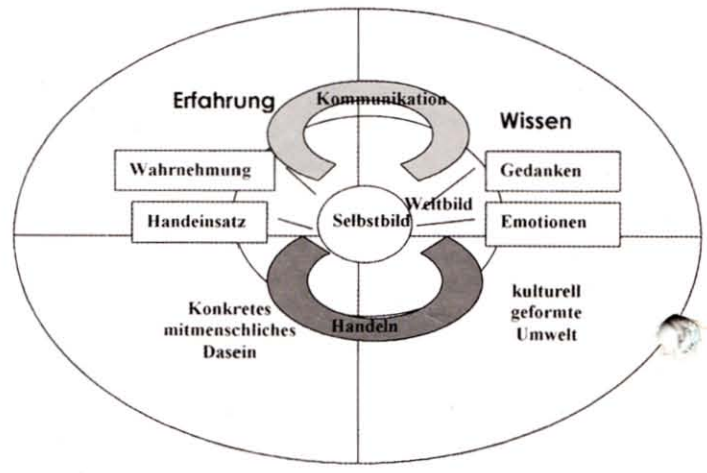


Abb. 2 – Grafik: Susan Wehrmaker 2002

**„Selbstbestimmtes“ Lernen als Merkmal von „nachhaltiger“ Schulqualität**

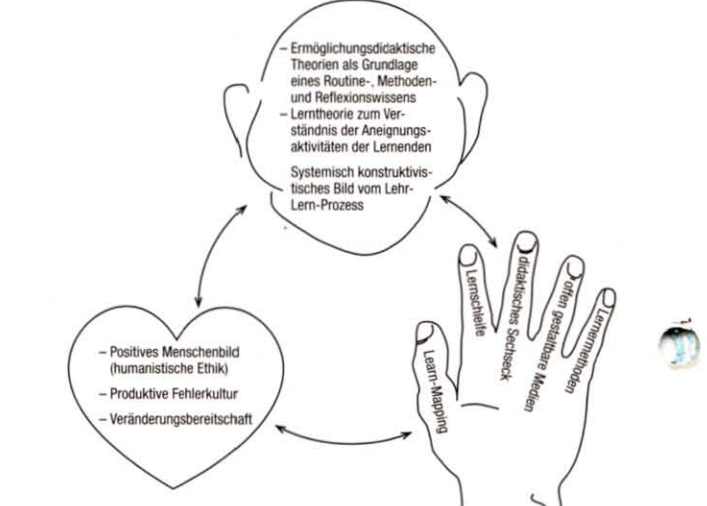


Abb. 3 – Das Dreieck des lebendigen Lernens

Eine lebendige Lernkultur kann sich nur dann entfalten, wenn bei allen Beteiligten – insbesondere bei den Lehrenden – Kopf, Herz und Hand, Wissen, Gefühl und Handlungskompetenz im Einklang mit einer gemeinsamen Vision ausgebildet werden. (Rolf Arnold 1998, 117)

Für die Lernenden soll ein Lernfeld geschaffen werden, in dem selbstständige Lernhandlungen und erfolgreiche Lernerlebnisse möglich sind – so wird langsam ein verantwortbares Selbstkonzept entwickelt, in dem der Einzelne seine individuellen Fähig-

keiten wie auch Grenzen erkennt und damit umgehen lernt.

**Multisensorische Handlungen charakterisieren menschliche Lernqualitäten**

„Die verlorene Sinnlichkeit in unserer Zivilisation treibt junge Menschen in jene personale Sinnleere, die auch den Pfad in weitere Selbstzerstörung durch Sucht und Drogen weist. Leistungsphobie und Gewalt bis hin zur Lebenszerstörung sind die Schattenseite einer nicht sinnvoll gelebten Sinnlichkeit in modernen Gesellschaften.“

*Kurzfristige Leistungsnormen und kurzfristige Leistungseffekte häufen eine sinnlose Bildungsmüllhalde auf. Die vielen zu einseitig ‚Aus‘-gebildeten in unserer Gesellschaft stehen nicht selten noch vor Antritt ihrer Berufslaufbahn vor einem Bildungs-„Aus“ – sind menschliche ‚Sinneskrüppel‘ (H. Küchelhaus), die meist ein Leben lang an persönlichem Sinnverlust leiden.“ (Bäuml-Roßnagl 1999, 5).*

Dass diese bildungsdidaktische Mahnung zur ganzheitlich-menschlichen Ausgestaltung der Bildungswege bereits ein reformpädagogisches Anliegen der letzten Jahrhundertwende war, ist in alternativen Schulbildungskonzepten deutlich formuliert – ich zitiere beispielhaft Mary Wigman aus „Die Sprache des Tanzes“:

„Lehren aber heißt den Unterrichtsstoff von allen Seiten aus beleuchten:

Ihn sowohl unter dem Aspekt des Funktionellen als auch unter dem der geistigen Durchdringung und des emotional Erlebaren zu vermitteln

Man könnte von einem „pädagogischen Eros“ sprechen:

Von jener fluktuierenden Zuständigkeit, in der sich das menschlich Bewegende und das

künstlerisch Verpflichtende auf der Ebene des lebendigen Austausches bewegen und Schüler und Lehrer in immer wieder erneuter Zueinander- und Gegenbewegung um das eine Zentrum kreisen, das in unserem Fall „Tanz“ heißt.

Gelingt es dem Menschen im 21. Jahrhundert nicht, seine von Ambivalenzen geprägte Lebens- und Lernstruktur in Balance zu bringen, werden die sich derzeit zeigenden exzessiven Einseitigkeiten die menschliche Bildungsqualität zerstören.

Eine einseitig ausgelegte Bildungseffektivität (vgl. dazu viele vorschnelle bildungsstrategische bzw. bildungspolitische Reaktionen auf die OECD-PISA-Studie) ist für eine ganzheitliche Schulqualitätsentwicklung ebenso schädlich wie ein isolierter Blick auf kognitionslastige Kompetenzvermittlung in unserer so genannten Informations- und Wissensgesellschaft. Wenn das „Denken mit dem Bauch“ und die leib-sinnlichen Leistungsqualitäten des menschlichen Handlungsvermögens nicht ebenso sorgfältig entwickelt werden, ist eine lebenslange Nachhaltigkeit von Lernen auch für die effektive Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht gewährleistet.

Diese erkenntnisphilosophischen Zusammenhänge sind ein wichtiger – ja vielleicht sogar der für zukunftsfähige Bildungskonzepte bedeutsamste – Begründungskontext für die nachdrücklichen Empfehlungen aller neuen Lehrpläne, die Fächerintegration und den Projektunterricht als zentrale Unterrichtskonzeptionen durchzuführen.

### Bildung als intersubjektives Geschehen – Schulqualität durch Sozialkompetenz

#### Menschliches Lernen als interaktives Beziehungsgeschehen

„Ein recht großes Kapitel Erziehungsgeschichte ist mehr mit der Geißel der Macht als mit der Feder der Freiheit geschrieben worden. Das gilt für Eltern-Kind-Beziehungen ebenso wie für institutionalisierte Erzieher-Kind-Beziehungen. Anders sieht da ein humanes Denken und Handeln aus. Humane Pädagogen halten die Achtung vor dem Kind als freiheitliche Person immer aufrecht – auch dann, wenn dieses Kind andere Wege geht, seine eigenen Wege geht – und auch dann, wenn die leibbedürftige Lernfähigkeit des Kindes die intellektuell gesetzten Lernprinzipien über Bord werfen. Auch für Schul-Pädagogen gilt das Wort Kahlil Gibrans: „Deine Kinder ... sie sind Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst

... du kannst ihnen deine Liebe geben, aber nicht deine Gedanken“ (Bäuml-Roßnagl 1996, 189)

#### Schule als sozial-ethischer Erfahrungsraum und „Schule der Demokratie“

Auch eine zunehmend funktional differenzierte Gesellschaft kann die Frage nach den handelnden Subjekten nicht ausschließen – eine „sozialethische Theorie der sozialen Systeme“ (Körtner, U.) kann nur anthropologisch begründet werden.

„Überall, wo die Dominanz des Ökonomischen und ein unreflektierter Pragmatismus die Oberhand gewinnen, ist die Demokratie in Gefahr. Angesichts einer Pluralität von Ethiken eines optimalen Lebens geht es darum, eine gemeinsame Ethik elementarer Verbindlichkeiten zu entwickeln (O. Höffe), zu denen neben der Menschenwürde auch eine Kultur der Barmherzigkeit zu rechnen wäre.“ (Eckhart Marggraf 2000, 269)



„Knotenschnur lösen“ – eine Metapher für das Ende eines Streits (vgl. Wehrmaker 2002, 153)

### Das menschliche Weltverständnis als Ziel von Schulbildung

#### Weltoffenheit und Weltdeutung als anthropologisches Existenzial

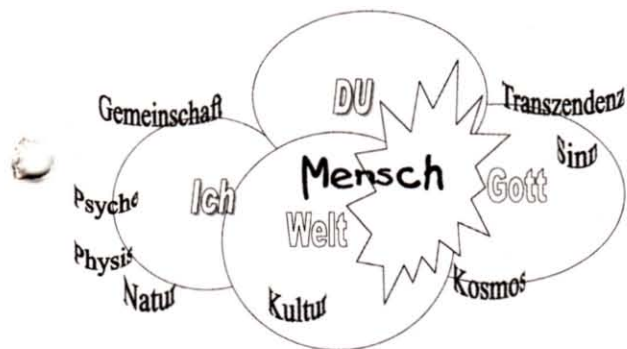


Abb. 4 – Grafik: Bäuml-Roßnagl 2000

#### Bildung der Zukunft in universeller Ausrichtung

„Wir befinden uns im planetarischen Zeitalter. Die Natur des Menschen zu erkennen bedeutet, ihn in das Universum zu stellen, nicht, ihn davon abzuschneiden. Es ist unmöglich, die komplexe Einheit des Menschlichen durch ein disjunktives, trennendes Denken zu erfassen, das unsere Menschlichkeit insulär begreift – außerhalb des Kosmos, der sie umgibt – und der physischen und

geistigen Materie, aus der wir gebildet sind. Die Humanwissenschaften sind selbst zerstückelt und in Fächer abgeteilt. So wird die menschliche Komplexität unsichtbar und der Mensch verliert sich ‚wie eine Spur im Sand‘.

Daher wird das neue Wissen – weil nicht miteinander verbunden – weder assimiliert noch integriert. Paradoxerweise verschlimmert sich das Unwissen über das Ganze, während das Wissen über die Teile voranschreitet.“ (Edgar Morin/ UNESCO 2001, 59 f.)



Grenzen der freien Entscheidung:

Erweiterung wenn: gesund, intelligent, geistig gereift, materiell abgesichert

krank, beschränkt, arm, unter Gewalt oder mangelnder Reife leidend. Einschränkung, wenn:

Abb. 5 – Grafik: Hans-S. Fiedler 2001, 402

„Gerade weil bei den gegenwärtig überwiegenden, sehr unflexiblen, mechanisch stoff- und wissenschaftsbezogenen Lern- und Lehrformen von den Schülerinnen und Schülern kaum ein praktischer Anwendungsbezug hergestellt werden kann, ist die Schule als eine Instanz zu sehen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbstverwirklichung und der Entfaltung ihrer subjektiven Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten allzu oft behindert“

(Valtin & Portmann 1995, 77).



**Stützen für soziale Identität**  
(nach Reichel & Scala 1996, 118)

**Emotionale Intelligenz darf kein „Nebenbei“ von Schulqualität sein:**

„Angesichts der Lebenszeit, die junge Menschen in Schulen verbringen, ist die Bedeutung des ‚gelebten Lebens‘ innerhalb des schulischen Lebensraums – des sozialen Schulstils der Schulkultur – hoch einzuschätzen. Bewusst – und noch mehr unbewusst – hat der soziale Lebensstil einer Schule lebensprägende Wirkungen. Im Blick auf Schulqualitätsverbesserung müssen wir fragen, *ob Schulen als Ganze sich nicht bewusst stärker zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum entwickeln sollten. Stichworte einer schon langen Tradition sind dafür u.a. Schulleben, Schulethos, Schule als gerechte Gemeinschaft, Lernen am Modell, Meditation (Lernen in Konfliktfällen durch unparteiische Dritte) ... Formen des Täter-Opfer-Ausgleichs, Formen des Konfliktmanagements und schließlich des interkulturellen Lernens.* (Eckhart Marggraf / Forum Bildung, 267). Gelingt es uns nicht, die ‚bedrohte Intelligenz‘ (Greenspan 1997) aus der Verstrickung in die sozialdefizitäre Alltagswelt zu lösen haben viele Bildungsanstrengungen keine zukünftige Tragfähigkeit.

Gefordert ist ein engagiertes gesellschaftliches Bemühen um nachhaltige Lernqualität im Bildungssystem.“

**Nachhaltiges Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit erfordert**

- strategische Prinzipien lehren zur Bewältigung des Unerwarteten und Ungewissen
- genuines Lernen in gegenseitiger Aufmerksamkeit und Dialogbereitschaft
- Stärkung der Qualitäten des Menschlichen als Charakteristikum von Schulqualität

**Literaturhinweise**

Arnold, Rolf (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt  
Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (1996): Lebensinn – mit Kindern. Zur Erziehung von (Grundschul-)Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. In: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge, hrsg. v. Ortner, A. & U.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (1999): Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeitläufte. In: Jugendliteratur BJR, H. 9

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (2000): Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder ...“ (Mt 18,6). Online: [Paed.uni-muenchen.de/~baeuml/Kindheitsforschung](http://Paed.uni-muenchen.de/~baeuml/Kindheitsforschung)

Beck, Ulrich (1998): Die Jugend von heute – Wider das Lamento über den Werteverfall. in: *aviso. Ztf. für Wissenschaft u. Kunst in Bayern*. H. 2

Fiedler, Hans S. (2001): Lebendiges Lernen mit der Themenzentrierten Interaktion (TZI). München

Greenspan, St. J. / Benderly, B. L. (1997): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Aus dem amerikanischen Englisch von Friedrich Griesse, orig. 1997 / dt. 1999 / München  
Honig, M.-S. / Lange, A./Leu, H.-R. (Hrsg. 1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa

Marggraf, Eckart (2002) u.a.: Keine Bildung ohne ethische Orientierung. Anmerkungen aus der Sicht des Heidelberger Memorandums. Erster Kongress des Forums Bildung. Bonn

Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. UNESCO 1999

Pöggeler, Franz (1998): Humanität als Bildungskategorie. in: *Humane Schule in Theorie und Praxis*, hrsg. v. H.-W. Jendrowiak. Frankfurt, u.a.

Wehrmaker, Susan (2002): *Hand und Identität*. München (Wiss. HA co. Bäuml-Roßnagl)

# Im Dialog mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

Der Leiter der Abteilung Berufswissenschaft Anton Schubert und sein Stellvertreter Albert Schnitzer führten im Juli 2002 mit dem Direktor der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Thomas Sachsenröder ein längeres Gespräch. Thematisch fanden folgende Aspekte besondere Berücksichtigung:

**1. Lehrerbildung:**

Einigkeit bestand hier in der Auffassung, dass es sich in erster Linie um eine Weiterentwicklung i.S. einer wissenschaftlich gesicherten, pädagogischen Lehrerbildung für alle Lehrämter unter gleichzeitig stärkerer Berücksichtigung praxisrelevanter Anteile von Studieninhalten handeln müsse. Ein entsprechendes Lehr-Curriculum solle u.a. hierbei einerseits sicherstellen, dass Lehramtsstudenten in allen bayerischen Universitäten vergleichbare Studienangebote erhalten und demzufolge mit vergleichbaren fachlichen Anforderungen ihr Studium beenden können. Andererseits müsse dieses Curriculum aber auch ein Gesamtkonzept der Aus- und Weiterbildung (I., II. und III. Phase der Lehrerbildung) umfassen. Vordringlich sei zunächst eine stärkere Verzahnung der I. und II. Phase der Lehrerbildung nötig. Dieser Ansatz müsse weiterhin geduldig Zug um Zug verstärkt werden, wobei die Akademie ihrerseits zu allen bayerischen Universitäten

die nötigen Kontakte hergestellt bzw. weitergeführt hat und ihre eigene Position – etwa in der Rolle der Vermittlerin zwischen den beiden Phasen – durchaus wahrzunehmen gedenkt.

In diesem Zusammenhang seien auch gemeinsame Veranstaltungen (Professoren – Dozenten – Seminarrektoren) an der Akademie denkbar.

**2. Weiterbildung der Lehrkräfte**

Zur bevorstehenden amtlichen Festlegung eines verpflichtenden Weiterbildungskonzepts für alle Lehrkräfte durch das Ministerium teilt die Akademie die Auffassung der Abteilung, nach der Fortbildung primär freiwillig (mit entsprechender hoher Eigenmotivation) vonstatten gehen muss.

Wenn dabei in einem gewissen Zeitraum eine Mindestzahl an nachweislich durchlaufenen Fortbildungsmaßnahmen eingefordert werde, sei dies allerdings, so Sachsenröder, kein Widerspruch in sich, zumal jedem Teilnehmer die Möglichkeit der freien Wahl aus dem Fortbildungsangebot bleibe. Die bei der Fortbildungsverpflichtung ins Auge gefassten Zahlenwerte entsprächen darüber hinaus durchaus dem gängigen Weiterbildungsstreben der Lehrkräfte. Auch soll seitens der Akademie in absehbarer Zeit eine „Fortbildungs-Datenbank“ über das Internet eingerichtet werden, in der sich Interessierte über die Ange-



Der Leiter der Abteilung Berufswissenschaft, Dr. Anton Schubert (links), und sein Stellvertreter Albert Schnitzer (rechts) zu Besuch beim Direktor der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Thomas Sachsenröder.