

SIEGFRIED BAUR

Tagung über Integration

Freie Universität Bozen – Standort Brixen

Donnerstag, 19. April 2007 und Freitag, 20. April 2007

20.04.2007: 10.00 Uhr

Vielfalt erfordert neue Kompetenzen in Aus- und Fortbildung

1. Die Dimensionen der Vielfalt

1.1. Gesellschaftspolitische Einführung

Monochrom war die Welt nie, auch wenn Fürstenhäuser, Königsgeschlechter, die mit der industriellen Revolution sich verfestigende Moderne, die Bildung der Nationalstaaten im weiten Feld Europas, immer wieder versucht haben, Eindeutigkeit festzuschreiben, dem Paradigma des „entweder – oder“ zum Durchbruch zu verhelfen und, kurz gesagt „Ambivalenzen zu vermeiden, mehr noch, ihnen den Kampf anzusagen. Der Mensch, der weiße Mensch, war das Sinnbild dieses Entwurfes, nicht der von zuviel Melanin „gezeichnete“. Der Geist liebte anscheinend die Weißheit mit einem scharfen „ß“. Die Dimension der Vielfalt war zur Zeit der Kolonisation, zur Zeit des Imperialismus, des faschistischen und nationalsozialistischen Zeitalters völlig ausgeklammert. Die Welt, die nicht monochrom, war, musste es werden, auch wenn Millionen von Menschen wegen ihrer Sprache, ihrer Religion, ihrer Hautfarbe, ihrer angeblich unterschiedlichen „Rasse“ und vor allem wegen ihrer unterschiedlichen, eigenwilligen Gedanken sterben mussten.

Das Problem mit der Rasse hat die Genforschung gelöst. Es gibt nur eine Rasse auf der Welt, auch wenn dies viele Menschen nur ungern wahrhaben wollen.

Es gibt aber unzählige Alltagskulturen, verschiedene und vielfältige Versuche und Varianten, das Leben zu erfinden, es zu gestalten in seinen unterschiedlichsten Aspekten von der Geburt an, über das Kindes- und Jugendalter und über die Zeit der intensiven Tätigkeit hinaus bis

zum Tode. Man wird, nicht biologisch, aber kulturell, anders geboren, man heiratet anders, man begräbt seine Toten anders, man liebt sich anders und man hasst sich anders.

1.2 Vielfalt in Schule und Gesellschaft

Wie aus dieser kurzen Einführung deutlich geworden ist, ist die Wertschätzung von Vielfalt eine gesellschaftspolitische Entscheidung, eine sprachpolitische Entscheidung, eine schulpolitische Entscheidung.

Sie ist auch eine ökonomische Entscheidung, eine Entscheidung über Kosten und über Effizienz, über Wirtschaftstauglichkeit und Nachweis von verwertbaren Kompetenzen. Dieser Aspekt beunruhigt die Erziehungswissenschaft am meisten, da er mit den wirtschaftlichen Aspekten der Globalisierung zusammenhängt. (Vgl. Sennet 1998)

Sie ist nicht zuletzt auch eine rechtliche und ethische Entscheidung, das heißt eine Entscheidung über die Werte.

1.2.1 Die Vielfalt der besonderen Bedürfnisse

Mit dieser Bezeichnung möchte ich in eine besondere Vielfalt einsteigen, die Thema dieser Tagung ist; nicht die einzige Vielfalt, wie Sie hören werden, mit der die Lehrpersonen in der Schule konfrontiert sind. Hier möchte ich kurz einen Einschub aus der pädagogischen Praxis machen und an den Beginn von 30 Jahren Integration zurück blicken.

Mit dem Staatsgesetz Nr. 820 vom 24. September 1971 wurde durch die Einführung der Ganztagschule die Möglichkeit von Schulversuchen zur Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen de facto ermöglicht und der Weg der Integration beschritten, ein schwieriger Weg in unserem Lande, vor allem am Anfang. Die ersten Integrationsversuche, noch vor dem Staatsgesetz Nr. 517 vom 4. August 1977 mit dem die Sonderschulen und Sonderklassen abgeschafft wurden, unternahm die italienische Grundschule „Don Bosco“ in Bozen unter der Leitung von Frau Dir. Dr. Laura Umana im Schuljahr 1973/74. Ein Jahr später, im Schuljahr 1974/75 folgten die ersten Versuche an der deutschen Grundschule, an der Grundschule in der XXX. Aprilstraße in Meran unter der Leitung von Dir. Dr. Walter Alber und an der Grundschule in Sarnthein, die ich damals leitete.

Erste Versuche der Integration an den Mittelschulen gab es zwischen 1974 und 1977 an der italienischen Mittelschule „U. Foscolo“ in Bozen, an der damals die heutige Hauptschulamtsleiterin Prof. Dr. Bruna Rauzi unterrichtete.

Diese neue, bis dahin unbekannte Vielfalt an den Regelklassen der Grundschulen und später auch an den Mittelschulen und an den Oberschulen zu akzeptieren, war eine Herausforderung

für die Schulverwaltung, die Eltern und vor allem für die Lehrpersonen selbst. Wie sollten alle Schülerinnen und Schüler ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend gefördert werden und wie sollte gleichzeitig das von den Lehrplänen umrissene Anspruchsniveau erreicht werden? Diese Frage, die vielfach einer Defizithypothese entsprang, das heißt der Befürchtung die Integration von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen könnte eine Benachteiligung für die anderen Schüler/innen darstellen, ist heute weitgehend, wenn auch nicht ganz, der Überzeugung gewichen, dass es sich bei der Integration um eine bereichernde Herausforderung handelt, um die Möglichkeit und die Notwendigkeit den Unterricht konkreter, forschender, entdeckender, kurz kreativer zu gestalten. Einen wesentlichen Beitrag dazu hat sicher die Einführung von Integrationslehrpersonen und Betreuer/innen geleistet, die es am Anfang gar nicht gab und die einige Zeit lang auch keine spezifische Ausbildung hatten¹.

Dies alles hat sich heute zum Besseren gewendet, auch wenn es anscheinend immer noch eine gewisse Knappheit an Ressourcen gibt.

Entscheidend dazu beigetragen hat aber bei vielen Lehrpersonen die Erkenntnis, die hier nach Flitner (2001) zitiert wird: „...das Entscheidende in allen Vorgängen der Erziehung ist offenbar die Art und Weise, wie ein Kind den Mut zum Selbstsein, wie es Vertrauen in sein Lernvermögen und wie es ein Bewusstsein der eigenen Individualität gewinnen und ‚erlernen‘ kann.“ (a. a. O., S. 220)

Und dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn wir an unseren Schulen Lehrerinnen und Lehrer haben, die sich in erster Linie darum kümmern und dafür Sorge tragen, dass Lernmotivation und Selbstvertrauen in einer Atmosphäre der Anerkennung wachsen. Dies ist das erste Ziel, das zweite hingegen, auch wenn nicht weniger wichtig, da sich darin das erste zeigt, ist das Erreichen von Lernzielen, das Wachsen von Fertigkeiten und Fähigkeiten.

1.2.2 Erziehung in einer globalisierten Welt, oder über die vervielfältigte Einheitlichkeit und die vereinheitlichte Vielfalt

Die augenscheinlichsten Merkmale der Globalisierung, wie das Zusammenschrumpfen der Entfernungen beim Transport von Gütern und Personen und vor allem beim Austausch von Informationen on-line sind bekannt. Dieser Aspekt der Globalisierung, der durchaus positiv ist, erscheint auf den ersten Blick auch als unproblematisch. Wenn man allerdings die Aspekte des Übergangs vom realen Raum zum virtuellen Raum, das Problem der „Enträumlichung“ in

¹ Erst in den frühen 80er Jahren wurden vom Amt für Weiterbildung des Assessorates für Schule und Kultur der deutschen und ladinischen Sprachgruppe unter der Leitung von Dr. Isidor Trompedeller erste Ausbildungslehrgänge für Betreuerinnen angeboten.

den Blick nimmt, dann ändert sich diese unproblematische Sichtweise. Man kann das unter anderem deutlich am Problem der Entwertung der Arbeit sehen, am Rückgang der Einnahmen durch Arbeit (vgl. Wolman/Colamosca, S, 12 ff.) und an der Zunahme der Einnahmen durch Kapital, durch den Ertrag des freien Flusses des Kapitals auf den Finanzmärkten. Der Widerstreit zwischen Geldgesellschaft und Arbeitsgesellschaft wird immer größer und es ist die Geldwirtschaft, die ihre Logik als Sachzwang der Wirtschaft aufzwingt und die Zeit – und Raumdimensionen neu organisiert. „Die Bewohner der ersten Welt leben in der *Zeit*, Raum bedeutet ihnen nichts, da jede Entfernung unmittelbar überbrückt werden kann. (...) Die Bewohner der zweiten Welt leben im Raum – er ist schwer, unverwüstlich, unberührbar und bindet die Zeit fest, entzieht sie der Kontrolle der Bewohner. Ihre Zeit ist leer. Nur die virtuelle, die Fernsehzeit hat eine Struktur, einen ‚Stundenplan‘. Die andere Zeit vergeht monoton, sie kommt und geht, stellt keine Anforderungen und hinterlässt offensichtlich keine Spuren. (...) Die immaterielle Zeit keine Macht über den ‚nur allzu realen Raum‘, auf den die Bewohner der zweiten Welt zurückgeworfen sind.“ (Bauman 1997, S. 327)

Dies erfordert grundlegende Überlegungen im Bereich der Bildung und der Erziehung. Wenn es bisher für die Erziehungswissenschaft und die Soziologie außer Zweifel war, dass die Sozialisierung an konkrete Räume gebunden war, dass für die soziale Integration physisch räumliche Interaktionen wesentlich waren, so erkennen wir heute, wie Wiesenthal (2000) schreibt, „*die schleichende Entkoppelung sozialer Gemeinschaftsbildung vom Prinzip der räumlichen Nähe*. (...) Was sich tatsächlich verändern wird, wenn soziale Systeme in wachsendem Maße auf Beiträgen von räumlich dispersen Individuen und Gruppen beruhen (können), ist noch nicht absehbar.“ (a .a. O., S. 27)

Auch die Folgen auf die Kulturen sind noch nicht absehbar. Einerseits spricht man von einer Globalkultur, auf die sich immer mehr Menschen auf Grund der medialen Vernetzung beziehen (man denke nur an die in Hollywood produzierten Serien von Familiengeschichten des US -amerikanischen Mittelstandes) und die eine vervielfältigte falsche Einheitlichkeit vorgaukelt und andererseits vereinheitlicht sich die Vielfalt durch die zunehmende Immigration oder ist es schon Migration, die in vielen Städten der Welt, in Europa und anderswo, ähnliche Bilder und Subkulturen auf dem Hintergrund einer jeweils anderen oder anderer dominierender Sprachen schafft.

In einer seiner „Vier moralische(n) Schriften“ (2000) schreibt Umberto Eco: „Die Phänomene, die Europa heute noch als Fälle von Immigration zu behandeln versucht, sind indessen schon Fälle von Migration. Die dritte Welt klopft an die Pforten Europas, und sie kommt herein, auch wenn Europa sie nicht hereinlassen will. Das Problem ist nicht mehr zu

entscheiden, (wie die Politiker zu glauben vorgeben), ob in Paris Schülerinnen mit dem Tschador herumlaufen dürfen oder wie viele Moscheen man in Rom errichten soll. Das Problem ist, dass Europa im nächsten Jahrtausend (...) ein farbiger Kontinent sein wird. Ob uns das passt oder nicht, spielt dabei keine Rolle: Wenn es uns gefällt, umso besser; wenn nicht, wird es trotzdem kommen.“ (a. a. O., S. 99)

Es gibt keinen Grund, um an dieser Entwicklung, die schneller oder langsamer kommen kann, zu zweifeln. Die Herausforderung für die Schule ist enorm. Hier tritt eine Vielfalt in eine Schule ein, die immer noch fast ausschließlich einen „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 1994) zeigt, deren Lehrpersonen auf diese Herausforderungen nicht wirklich vorbereitet sind.² Diesem Problem wird sich auch zunehmend die Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen stellen müssen.

Diese Vielfalt als Bereicherung zu verstehen, erfordert ein prozesshaftes Wachsen neuer Kompetenzen in der Ausbildung und in der permanenten Weiterbildung.

Diese Achsen der Vielfalt können vorläufig so skizziert werden:

- a) Die Gesellschaften werden zunehmend stärker durch Mehrsprachigkeit und durch eine sozio-kulturelle Vielfalt gekennzeichnet sein.
- b) Die Globalisierung wird nicht nur Einfluss auf die Gesellschaften, sondern auch auf die Konstruktion der persönlichen Identität nehmen, die sich zunehmend mehr an dem Modell einer „multiplen Identität“ oder einer „Patchwork - Identity“ orientieren wird.
- c) Die territoriale und sprachliche Mobilität wird für viele Menschen wesentlicher Bestandteil ihrer persönlichen und beruflichen Biographie werden.

1.2.3 Die Vielfalt der sozialen Schichten

Schulklassen waren immer schon polychrom, schon lange bevor es integrierte Klassen gab und lange bevor sich Menschen vorstellen konnten, massenweise Kontinente zu wechseln.

Sie waren es, weil in jeder Klasse immer schon unterschiedliche Personen und Individuen mit ganz persönlichen Wünschen und Interessen und unbekanntem, ja ungeahnten Entwicklungsmöglichkeiten saßen. Individuen eben, die nicht immer als solche behandelt, sondern gerade in ihrer individuellen Konstellation oft als störend empfunden wurden. Der Standardschüler war und ist leider immer noch gefragt, die zu großen Unterschiede in den

² Diese Vielfalt, die aus Pakistan, Marokko, Bangladesch, Indien, Albanien usw. kommt und die noch angereichert werden wird durch die neuen Eu-Bürgerinnen und Bürger, die Freizügigkeit genießen, wird hier im Lande noch zusätzlich, vor allem in urbanen Gebieten, durch die Einschreibung von italienischen Kindern in deutsche Kindergärten und Schulen angereichert und auf dem Lande dadurch, dass deutschsprachige Kinder italienischsprachige Kindergärten besuchen. Ich verwende den Begriff „Anreicherung“ nicht ironisch, sondern durchaus im Sinne von „Bereicherung“.

Klassen werden beklagt, sie werden für die Schwierigkeit das Lernen voranzutreiben verantwortlich gemacht.

Worin aber soll die Pädagogik ihr Ziel sehen und ihre epistemologische Begründung? „Zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich geistigen Entfaltung...Dass *dieses* Kind hier zu seinem Lebensziel komme, das ist ihre selbständige Aufgabe, die ihr niemand abnehmen kann.“ (Nohl 1949, S. 20)

Eichelberger und Wilhelm definieren im Vorwort ihres Buches „Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung“ (2003) Individualisierung in folgender Weise: „...wenn Lehrerinnen und Lehrer keine Chance mehr haben, von der Existenz eines ‚Kollektivgehirns‘ ihrer Klasse auszugehen, sondern gezwungen sind, sich mit ihrem Lernarrangement auf die einzelnen Schüler und die einzelnen Schüler einzustellen.“ (a. a. O., S. 9)

Die Individualität der Schülerinnen und Schüler in den Schulklassen wird jedoch durch soziale Benachteiligung oder soziale Begünstigung überlagert. Es ist auch die Schichtzugehörigkeit der Kinder, die Motivation und Lernen hemmen oder fördern. Schule richtet sich zudem auch an einem bestimmten kulturellen Modell der Gesellschaft aus, das sicherlich nicht das der sozial und wirtschaftlich schwachen Schichten der Bevölkerung ist. Lernschwierigkeiten und Integrationsschwierigkeiten von Migrantenkindern haben ihren Ursprung oft nicht in der kulturellen Differenz, sondern in der Zugehörigkeit zu einer niederen sozialen Schicht.

Chancengleichheit für alle anzupeilen, bedeutet, auch mit dieser besonderen Art von Vielfalt umzugehen und Lernarrangements anzubieten, die jenen mehr Zeit geben, die auf Grund ihrer vielfältigen Benachteiligungen mehr Zeit nötig haben.

1.3 Die Vielfalt und die öffentliche Schule

Die vorhin aufgezeigten Dimensionen der Vielfalt scheinen die wesentlichsten zu sein, auch wenn es, individuell betrachtet, noch viele Dimensionen von Differenzen gibt. Dieser unterschiedlichen und komplexen Vielfalt muss sich vor allem die öffentliche Schule stellen. Darin liegt ihre besondere Aufgabe und ihre besondere Herausforderung. Die öffentliche Schule als eine Schule für alle hat einerseits eine wichtige Kompensationsaufgabe zu erfüllen und andererseits auch die Aufgabe, Begabungen zu entdecken und zu fördern. Ihre Aufgabe ist wesentlich schwieriger als die der privaten Schulen und Institutionen. Schon relativ kleine Monatsbeiträge von 200 bis 250 Euro machen den Unterschied aus. In diesen Schulen, von denen es einige auch in unserem Lande gibt, finden sich dann keine Schülerinnen und Schüler

mit besonderen Bedürfnissen, keine Migrantenkinder und je nach Höhe des Studiengeldes vereinheitlicht sich die soziale Herkunftsschicht.

Aus folgendem Zitat aus „Reform der Erziehung“ von Andreas Flitner (2001) kann man erahnen, wie wichtig die „Lehrerpersönlichkeit“ ist und welches komplexe Kompetenzensemble sie ausmacht: „Als der Schriftsteller Albert Camus im Jahre 1957 den Nobelpreis für Literatur erhielt, da schrieb er sogleich einen Dankesbrief an seinen ersten Lehrer, den Lehrer seiner Grundschule in Belcourt. Dort, im Armenviertel von Algier, war Camus aufgewachsen, unter Emigrantenfamilien, in einer Elendsgesellschaft, die ‚aus den Menschen Wesen ohne Namen und Vergangenheit macht‘. Dort hatte er die Grundschule besucht, eine altmodische, kolonialistische Schule mit strenger Ordnung und drakonischen Strafen, scheinbar unberührt von allen Erziehungsideen des modernen Europa. Und dennoch meint Albert Camus, dass diese ersten Schuljahre sein ganzes Leben bestimmt und den Grund zu allem gelegt haben, was er später hat leisten und schreiben können. (...) Ausschlaggebend war für ihn – so schreibt er (in der erst spät bekannt gewordenen Selbstbiographie 1995)-, dass der Lehrer dieser Grundschulzeit es verstanden habe, ihm und seinen Mitschülern ein *Bewusstsein ihrer Personalität* zu geben. Sie fühlten bei ihm, zum ersten Mal in ihrem Leben, ‚dass sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren (...) würdig, die Welt zu entdecken‘; würdig auch, den Lehrer selber als eine Person, als ein moralisches Gegenüber zu erleben und ihm als einem Menschen mit einem Lebensschicksal – einem durch Krieg und Armut geprägten Schicksal – zu begegnen. Camus, der nüchterne Schreiber und kühle Beobachter, scheut sich nicht, hier von ‚Achtung‘ und ‚Würde‘ zu sprechen, die ihm, dem namen- und herkunftslosen Straßenkind, zuteil geworden waren. Es war die Schlüsselerfahrung seiner Schulzeit, die seinen Lernwillen und das Bewusstsein seiner selbst begründet hat.“ (a. a. O., S. 219 f.)

2. Kompetenzen von Lehrkräften: alte und neue

Ich möchte nun über den pädagogischen Kunstgriff der Erstellung von Kompetenzlisten sprechen, nicht weil der Kompetenzbegriff ein unbestreitbarer Begriff ist, sondern weil wir ihn inzwischen so selbstverständlich benutzen, als ob es sich dabei um Kardinaltugenden handeln würde und auch weil er besser ist als der zu Tode operationalisierte und erfahrungsfeindliche Begriff der Ziele.

Frey (2006) definiert den Kompetenzbegriff „im Sinne von Verantwortung tragen zu können. (...) Einer Person kann also nur dann Kompetenz zugesprochen werden, wenn sie

verantwortungsvoll mit sich selbst und der Umwelt umgeht und berufliche Fähigkeiten besitzt.“ (a. a. O., S. 31) Ich möchte hier keine weiteren Definitionen von Kompetenz versuchen, von denen es sehr viele gibt, teilweise konkretere und teilweise sehr allgemeine. Dies hängt auch mit der Definition umfangreicherer Klassen oder Unterklassen zusammen, damit, ob man zum Beispiel Kompetenz auf der Ebene der Personalkompetenzklasse definiert, bei der es um Fähigkeiten, Einstellungen, Tugenden geht, um verantwortliches Handeln für sich und die anderen, um Selbsteinsicht, um die grundsätzliche Einsamkeit der freien Entscheidung. Zahllose Fähigkeiten sind auf dieser Ebene verwoben und vernetzt, zu einer Einheit verschmolzen und lassen sich auch nur im Ansatz isolieren und beschreiben. Untergeordnet und daher weniger umfassend ist zum Beispiel die Klasse der Sozialkompetenz zu der auch die kommunikative Kompetenz gehört, bei der es bereits sinnvoll ist, von einem Bündel von Fertigkeiten zu sprechen, die schon leichter isoliert und beschrieben werden können und teilweise geradezu automatisiert worden sind, wie z. B. einige Aspekte der Lesefertigkeit.

Berufliche Kompetenzen hingegen können nicht als eigenständige Klassen definiert werden. Dazu gehören zumindest eine Fachkompetenz, eine damit verbundene interdisziplinäre Kompetenz, eine Methodenkompetenz usw.

Kompetenzen können nicht gelehrt, sondern nur handelnd erworben werden. Das Handlungsprinzip ist konstitutives Prinzip der Kompetenzentwicklung verbunden und verwoben mit dem Prinzip der Anerkennung, der Förderung, der Motivation, des Projektlernens, der Suche nach Lösungen sozialer, mathematischer, ökologischer, philosophischer Probleme, der Vertextung von erfahrener und konstruierter Wirklichkeit.

Kompetenzen sind nach Fichten und Meyer ganzheitliche Potentialitäten, die die Dimensionen des Denkens, Handelns und Fühlens beinhalten. Kompetenzen haben weiterhin immer eine Dimension des Wissens, des Könnens und der Reflexion. Es ist gerade das reflexive Element einer Kompetenz, das es ermöglicht, Kompetenzen noch zu steigern, ein mehr an Wissen, ein mehr an Können zu erreichen. Und dies gilt grundsätzlich und gleichermaßen für Lehrer- wie Schülerkompetenzen.

Das handelnde, entdeckende und forschende Lernen erfordert aber die Bereitstellung von Lernorten, von konkreten und simulierten und nicht nur von ritualisierten Lernorten und Situationen, als die man die reine Übungssituation oder die reine Informationssituation bezeichnen kann. Und dies gilt ebenso gleichermaßen für Schulen und Universitäten.

Der ganzheitliche Charakter der Kompetenzen erlaubt es, meiner Meinung nach nicht, ebenso wenig in der Lehrerausbildung (an den Universitäten), wie an den Schulen, die Fähigkeiten

und Fertigkeiten, die Studierende und Schüler erwerben sollen, auf überprüfbare Lernziele herunter zu brechen, diese dann einzeln zu bewerten und die Gesamtsumme dieser Bewertung als ein Urteil über eine sich anbahnende Kompetenz zu nehmen. Leider erfolgt dies häufig auch an Universitäten, besonders in den Fachbereichen Medizin und Psychologie. Es kann bezweifelt werden, auch wenn praktische Gründe der Durchführbarkeit der Prüfungen dafür sprechen, ob Dutzende von Multiple Choice-Fragen einen Einblick in eine sich anbahnende Kompetenz geben, oder nicht vielmehr häufiger eine zusammenhanglose Wiedergabe von gespeicherten Einzelinformationen sind.

Welche neuen Kompetenzen erfordert nun die Vielfalt?

Eine demokratische Schule, und nur diese kann auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten, sollen nicht eingefahrene verdeckte Herrschaftsverhältnisse fortgeschrieben werden, muss auf eine Vielzahl von Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer setzen können. Dazu gehören, wie Renate Girmes (2006) ausführt, „sowohl die Konzeption als auch die Ausgestaltung der Organisation Schule als einem geeigneten kommunikativen Ort, der Lehrprofessionalität ermöglicht und unterstützt (...). Dazu gehört auch die Konzeption und Ausgestaltung des Curriculums als einem Angebot zur Einführung in die ganze Welt und ihre relevanten Aufgaben. Die zu beidem erforderlichen Kompetenzen nenne ich *institutionelle und curriculare Kompetenz*. Sie geben dem schulischen Lehren und Lernen als einer Spezialform von Kommunikation einen tragenden Rahmen und einen relevanten Gehalt.³ Diesen zu füllen, bedeutet, über *methodische Kompetenzen* zur Veranlassung und klugen Begleitung von arbeits- und Lernprozessen zu verfügen. Deren Wirksamkeit allerdings wird geprägt von der – wie ich es nennen möchte – *personalen und kulturellen Kompetenz* der Lehrenden.“ (a. a. O., S. 15)

Achtung und Respekt, Zuwendung und „aufbringbare Aufmerksamkeit“, genaues und differenziertes Hinsehen, Beobachten von Möglichkeiten, Interessen und Potenzialen sind, nach Renate Girmes (vgl. ebenda), fundierende Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Kompetenz.

Ich möchte nun, im Hinblick auf die drei anfangs genannten Aspekte der Vielfalt an unseren Schulen, fünf weitere Kompetenzen anfügen, die nur teilweise in den oben angegebenen enthalten sind:

- Eine Kompetenz der „Dekonstruktion“ (nach dem französischen Philosophen Derrida), die darin besteht, den eigenen Gesichtspunkt relativieren zu können, sich von der Unmittelbarkeit der eigenen Wahrnehmung distanzieren zu können;

³ Daher ist es für mich ein Rückschritt, wenn Lehrpläne und Curricula im Art. 28 der Vorlage des Landesgesetzentwurfes zur Schulreform abgeschafft werden sollen.

- Eine Kompetenz der Flexibilität, die jedoch nicht als ein neoliberales sich Anpassen an die Unsicherheit und Instabilität des Arbeitsmarktes zu verstehen ist, sondern als eine sprachliche Flexibilität und eine Flexibilität der Haltung anderen Kulturen gegenüber;
- Eine interkulturelle Kompetenz, die mit der vorher genannten verwandt ist, aber einen breiteren Kompetenzraum einnimmt:
 - ein Bewusstsein, dass Sicherheiten, wie z. B. „ethnische Containerfunktionen“ (nach Sloterdijk), nicht mehr zu erwarten sind,
 - eine Ambiguitätstoleranz, das heißt, die Fähigkeit Widersprüche und Divergenzen in der Alltagskultur der anderen aushalten zu können,
 - eine Empathiefähigkeit, das heißt, die Fähigkeit, Sachverhalte, Situationen, Beziehungen auch aus dem Blickwinkel der anderen betrachten zu können,
 - eine Konfliktfähigkeit;
- Eine Problemlösungsfähigkeit und schließlich
- eine Solidaritätskompetenz, als die wertvollste und höchste menschliche Fähigkeit anderen Menschen zu begegnen.

3. Zur Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen in Südtirol

Zur Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen gehört zu allen anderen bereits genannten Kompetenzen auch die der Beziehung zwischen „Lernen und Messen“. (English/Hill 1999, S. 136)

Nur sollte es nicht so sein, wie es in den 60er bis 80er Jahren in den USA aber auch teilweise in Europa der Fall war, dass die Überprüfung von Lernzielen das Lernen ersetzt, dass die Quantifizierung mehr zählt als das zu Quantifizierende (vgl. Kvale 1983, S. 144), dass nun „Rechenschaftsberichte“ über das Lernen der Schülerinnen und Schüler abgelegt werden sollen.

Ich möchte nochmals mit einem kurzen Zitat von Renate Girmes (2006) beginnen, die die erkennende Diagnose der Möglichkeiten und Hemmnisse wie folgt definiert: „Diese Fähigkeit nenne ich diagnostische Kompetenz, wenn sie die pädagogische Kommunikation vorzubereiten und angemessen zu gestalten hilft; wenn sie den Ertrag und die Wirksamkeit der pädagogischen Kommunikation zum Gegenstand hat, wird aus diesem kundigen Blick auf die Kommunikationspartner und die Situation eine *Kompetenz der Reflexion und Evaluation*. Sie ist bedeutsam auch deswegen, weil sie dazu beiträgt, dass man aus dem, was tut und

veranlasst, lernt und zwar fortgesetzt, auch wenn man über eine Professionalität verfügt, die alle benannten Dimensionen schon umfasst.“ (a. a. O., S. 15)

Selbsteinschätzungsbögen für Schülerinnen und Schüler und ebenso für Lehrerinnen und Lehrer über deren Selbsteinschätzung sowie Beobachtungsbögen mit umfassenderen Beurteilungsaspekten, als es spezifische Lernziele sein können, wie sie Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer (2006, S. 250-266) beschreiben und diskutieren, kommen dem Konzept des Portfolio, wie es als Sprachenportfolio vom Europarat in zahlreichen Variationen entwickelt und approbiert worden ist, sehr nahe. Es geht dabei darum, das Portfolio weiterhin als ein Instrument für Schülerinnen, Schüler und Eltern zu benützen, in dem das aufgezeigt wird, was man schon kann und tun kann. Und dies impliziert auf Grund der Auswahllisten auch das, was man noch nicht kann. Ein Beurteilungsportfolio, hingegen, mit engen rastermäßig erfassten Lernzielen, schreibt die Schülerin, den Schüler fest, macht Entwicklungsperspektiven schwerer sichtbar, fördert nicht Prozesse, sondern baut schwer abtragbare, nur anscheinend wissenschaftlich abgesicherte Hürden auf und zementiert auf diese Weise, neben allen anderen bereits genannten Differenzen die sozialen Schichtunterschiede in der Klasse.

„Regelmäßige Einsicht in ein Portfolio mit Selbstbeurteilungsinstrumenten und der Dialog zwischen Lehrperson, Schüler/in und Eltern in Form von konstruktiver Lernbeurteilung können die (...) Kompetenzen des Kindes stärken und weiter entwickeln.“ (ebenda, S. 265 f.)

Heute über Lehrerausbildung in Südtirol und in Italien zu sprechen, ist nicht einfach. Es bleibt zu hoffen, dass die Regierung hier bald Klarheit schaffen wird: drei oder fünfjährige Ausbildung (3+2) im Primarbereich oder fünfjähriger integrierter Kurs und Beibehaltung der Spezialisierungsschule für den Sekundarschulbereich oder deren Loslösung aus dem universitären Bildungsbereich.

Im Primarbereich stehen mehrere Reformen in der Ausbildungsstruktur an. Hier sollen nur die wichtigsten genannt werden. Die Schwerpunktlegung im Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften auf den Bereich „Sprache“ oder „Mathematik/Naturwissenschaften“ ist weitgehend hinfällig geworden, da das Staatsgesetz Nr. 148/1990 über die Grundschulreform (drei Lehrpersonen in zwei Klassen) aus finanziellen Gründen de facto kaum mehr die ursprünglich vorgesehene Anwendung findet. Hingegen ist die Zahl der Ausländerkinder in den Grundschulen, auch in den anderen Schulstufen, derart angestiegen, dass an eine Grundausbildung in Didaktik der Zweitsprachen/Fremdsprachen für alle angehenden Lehrer/innen gedacht werden muss. Ein weiterer Aspekt betrifft die

Notwendigkeit der Integration der sprachlichen und didaktischen Aus- und Weiterbildung der Grundschullehrer/innen im Fachbereich Englisch, der nun ab der 4. Grundschulklasse versuchsweise eingeführt ist, aber mit Landesgesetz definitiv eingeführt werden soll. Die Grundausbildung muss auch dies beinhalten und kann nicht weiterhin über Zusatzkurse angeboten werden, die wenige und eben nicht alle betreffen. Ein weiteres wichtiges Problem besteht in der Förderung der Zweitsprachenkompetenz – Deutsch/Italienisch - der Studierenden. Auch hier müssen neue Wege bilingualer Angebote in den allgemeinen Fachbereichen gesucht werden, die fakultativ vor allem an die Studierenden der Provinz Bozen-Südtirol und an jene der Provinz Trient herangetragen werden müssen. Es darf dabei nicht vergessen werden, dass Deutsch im Trentino immer noch erste Fremdsprache ist und ab der 3. Grundschulklasse unterrichtet wird.

Weiters wäre im Bereich der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen eine Grundausbildung aller Lehrpersonen und Kindergärtner/innen in den Studiengang zu integrieren.

Ich habe versucht, ausgehend von teilweise impliziten erkenntnistheoretischen Überlegungen darüber, was Erziehungswissenschaft ist und welche ihre eigentliche Aufgabe ist, einen weiten Rahmen zu stecken, von dem aus es möglich sein sollte und könnte, die vielfältigen Aspekte des Lehrens und Lernens, des Miteinanderumgehens, des Problems der Anerkennung, was Rückmeldungen über Fortschritte, Schwierigkeiten und Probleme mit beinhaltet, in einer Weise zu relativieren, die den Blick auf die wesentlichsten Kompetenzen der Lehrerpersönlichkeit nicht verdeckt und den Blick offen hält dafür, was an der Ausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen geändert werden kann und soll.

Lassen Sie mich mit Hartmut von Hentig und seinem 2006 erschienen pädagogischen Manifest schließen: „Einstweilen bescheiden wir uns mit der Erkenntnis, dass ‚bessere Bildung‘ nicht nur heißen muss, was die OECD vorschreibt und ermitteln kann. Wenn sehr viele Absolventen unserer Schulen nicht lesen und nur unsicher schreiben können, wenn sie Schwierigkeiten haben, elementare Erkenntnismittel zu benutzen, (...) wenn ihnen grundlegende Tatbestände der Naturwissenschaften unbekannt sind; wenn sie in der *lingua franca* unserer Zeit nicht mitreden können, dann ist ihre Bildung unzweifelhaft nicht gut genug. (...) Wie jedoch arbeitet man an der Beseitigung von Mängeln (...) wenn es zum Beispiel an Zuversicht und Selbstvertrauen fehlt, an Gemeinsinn und Verantwortungsgefühl, an Verlässlichkeit und Ausdauer, an physischer Belastbarkeit und psychischer Selbstkontrolle, an Toleranz für andere Lebensformen und Rücksicht auf Schwächere, an praktischem

Geschick und nicht zuletzt an der wichtigen Wahrnehmung, nützlich sein zu können, ja, gebraucht zu werden?“ (a. a. O., S. 102 f.)

Ich danke Ihnen!

Bibliographie:

- Allemann-Ghionda, Christina/Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft.
- Bauman, Zygmunt. (1997): Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In: BECK, U. (a. c. di) (1997b): *Kinder der Freiheit*. Suhrkamp, Frankfurt/M., pp. 315- 332.
- Eco, Umberto (2000): Vier moralische Schriften. München: deutscher Taschenbuchverlag.
- Eichelberger, Harald/Wilhelm, Marianne (2003): Reformpädagogik als Motor der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- English, Fenwick W./Hill, John C. (1999): Vision einer schule der Zukunft. Total Quality Education. Die Transformation von Schulen in Lernzentren. Ulm: Ebner.
- Flitner, Andreas (2001): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 30-46.
- Girmes Renate (2006): Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 14-29.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann)
- Hentig von, Hartmut (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein. München: Hanser.
- Kvale, S. (1983): The quantification of knowledge in education: On resistance toward qualitative evaluation and research. In: Hain, B. (Hrsg.): The sociogenesis of language and human conduct. New York: Plenum, S. 433-458.
- Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Sennet, Richard (1998): *The Corrosion of Character*. New York: W.W. Norton. (dt: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: Siedler
- Wiesenthal, H. (2000): Globalisierung. Soziologische und politikwissenschaftliche Koordinaten im neuartigen Terrain. In: Brunkhorst, H./Kettner, M. (Hrsg.): *Globalisierung und Demokratie*. Wirtschaft, Recht, Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp, pp. 21-52.
- Wolman, W./Colamosca, A. (1998): *Der Verrat an der Arbeit. Ist der Kapitalismus noch vor sich selbst zu retten?* Scherz, Bern/München/Wien.