

Criblez, Lucien

Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 162-173



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 162-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134070 - DOI: 10.25656/01:13407

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134070>

<https://doi.org/10.25656/01:13407>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik

Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹

Lucien Criblez

Bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung standen in jüngster Zeit vor allem strukturelle Fragen im Vordergrund. Der Beitrag plädiert auf der Grundlage einer bildungspolitischen Wertung der Resultate aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" für eine neue Schwerpunktsetzung in der Reformdiskussion: Die Qualität der künftigen Ausbildung hängt wesentlich von der inhaltlichen Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab. Zudem dürfen Personalfragen in der Übergangphase nicht vernachlässigt werden.

1. Einleitung

"Mit der Formel 'Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen', welche die bildungspolitische Variante der Maxime 'Einheit in der Vielfalt' darstellt, glauben wir den beiden Polen eines kooperativen Föderalismus - der Zusammenarbeit und Differenzierung - gerecht zu werden. Das vorliegende Dokument ist deshalb nicht eine Art Gesetzesentwurf, dem man zustimmt oder den man ablehnt. Es ist ein Experten-Gutachten, welches die Frage beantwortet, was Lehrerbildung beinhalten *muss* und in welcher Form sie organisiert werden *kann*." Es bildet "eine Grundlage zur Entwicklung einer *gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik*" (Müller et al., 1975, S. 25; Hervorhebung LC). So umschrieb 1975 Fritz Müller, Seminardirektor in Thun und Kommissionspräsident der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen", Ziel und Funktion des Expertenberichtes, der in der schweizerischen Diskussion unter dem Kürzel "LEMO-Bericht" bekannt geworden ist. Heute, mehr als zwanzig Jahre später, wird die "gesamtschweizerische Lehrerbildungspolitik" genau auf dem umgekehrten Weg zu erreichen versucht: Verbindlichkeit in den Strukturen, relative Offenheit in den Inhalten.² Die reale Entwicklung einer "gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik" karikiert in gewisser Weise die

¹ Referat am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL am 23. April 1999 in Luzern.

² Wie schwierig die inhaltliche Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, zeigt sich an einem Vergleich des Maturitäts-Anerkennungsreglementes (Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK, 1995) mit dem "Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe", das in der Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 10. Juni 1999 verabschiedet werden soll (EDK, 1999). Während im Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR) die Maturitätsfächer (Art. 9), die zeitlichen Anteile der verschiedenen Lern- und Wahlbereiche (Art. 11) sowie die Prüfungsfächer (Art. 14) definiert sind, finden sich im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe lediglich Angaben zum Anteil der berufspraktischen Ausbildung (Art. 4) sowie zu den im Diplom zu beurteilenden Bereichen (Art. 9). Für die Maturitätsschulen existieren zudem Rahmenlehrpläne (EDK, 1994, 1997), während für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit dem LEMO-Bericht kaum mehr ausführlich über die Koordination der Inhalte nachgedacht wurde.

Postulate der LEMO-Kommission, kann jedoch auch als "bildungspolitische Variante der Maxime 'Einheit in der Vielfalt'" verstanden werden.

Liest man im LEMO-Bericht weiter, tauchen da fast alle aus den Diskussionen der letzten Jahre bekannten Fragen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Der Bericht bleibt jedoch nicht bei den Strukturen stehen, sondern versucht - wie die zitierte Passage zeigt - die Koordination der Lehrerbildung über *gemeinsam definierte Inhalte* zu erreichen. Eine Frage jedoch, die bis heute - zumindest in einzelnen Kantonen - strittig ist, lässt der Bericht offen. Er entscheidet *nicht* zwischen dem seminari-stischen und dem maturitätsgebundenen Weg. "Wir betrachten beide Wege der Grundausbildung, den seminaristischen und den maturitätsgebundenen, als gleich-wichtig und als mögliche und wünschbare Form der Grundausbildung" (Müller et al., 1975, S. 73).

Diese und ähnliche Strukturfragen können auf dem Hintergrund der Ergebnisse des Nationalfondsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" *nicht* geklärt werden. Im Titel sind zudem vorsichtigerweise "einige Konsequenzen" angekündigt. Im folgenden wird es bei den angekündigten "einigen Konsequenzen" bleiben und es wird nicht der Anspruch erhoben, die Lehrerbildung neu zu denken³ (Hänsel & Huber, 1996). Das Aufzeigen von Konsequenzen bedingt jedoch Wertungen; die Formulierung "für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung" gibt die Orientierung dieser Wertung an. Diese Wertung ist durch ein dreifaches "Zwischen" gekennzeichnet:

Erstens versuchen die folgenden Thesen sowohl die wissenschaftlichen Resultate wie auch die bildungspolitische Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu berücksichtigen. Sie sind zweitens nicht auf die Reformen in einem einzelnen Kanton fokussiert, sondern zielen auf eine interkantonale Ebene und haben damit das im Blick, was der LEMO-Bericht als "gesamtschweizerische Bildungspolitik" bezeichnet hat, also Strukturen und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ganzen Schweiz. Drittens soll nicht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer bestimmten Schulstufe im Vordergrund stehen, sondern in gleicher Weise die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte des Kindergartens, der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II - auch wenn einige der folgenden Aussagen vor allem auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarstufe zugeschnitten sind. Die folgenden Thesen haben also eine wissenschaftliche Argumentationsbasis, zugleich aber eine bildungspolitische Stossrichtung. Und sie haben nicht eine einzelne Lehrerbildungsinstitution im Blick, sondern die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz insgesamt.

³ Die heutige Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt viel stärker die Logik einer langfristigen Entwicklung fort als dies zunächst den Anschein erweckt. Im Rahmen der heutigen Reformen wächst allmählich auch das Interesse für diese langfristigen Entwicklungen. Der Nationalfonds hat ein Projekt zum "Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz" (Projekt 1114-051042.97) bewilligt, an der Universität Bern wird im Moment die Geschichte der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgearbeitet und die Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung organisiert am 18. und 19. Mai 2000 eine Tagung zur Geschichte der Lehrerbildung in Sierre.

2. Zur Struktur der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wenn aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" eine zentrale Folgerung abgeleitet werden soll, dann ist es diejenige, dass die von Studierenden und Auszubildenden erlebte Qualität⁴ nicht allein von einfachen Strukturmerkmalen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abhängig ist (vgl. z.B. Mesmer, 1999). Dies führt zur ersten von zwei Thesen zur Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

These 1: Die Qualität der Lehrerbildung ist nicht allein von ihrer Struktur abhängig.

Anders als etwa im TIMSS-Projekt (vgl. z.B. Moser et al., 1997) war es nicht Ziel des Lehrerbildungsprojektes, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgrund von Kompetenzen zu messen. Erstens existiert in der Schweiz bislang kein standardisierter, allgemein anerkannter und an den Aufgaben des Lehrberufs orientierter Kanon von Wissensbeständen und Kompetenzen. Zweitens ist die inhaltliche Lehrfreiheit innerhalb der Institutionen relativ gross. Das Testen von Wissensbeständen, das Messen von Kompetenzen und deren Korrelierung mit Strukturmerkmalen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde also weitgehend ins Leere laufen, weil sich die Inhalte nicht nur zwischen den Institutionen bzw. Institutionengruppen, sondern auch innerhalb der einzelnen Institution relativ stark unterscheiden. Drittens macht die Qualität der Lehrerbildung ja noch nicht aus, wenn Lehrkräfte pädagogisches oder fachdidaktisches Wissen reproduzieren können. Das Wissen muss auch im Unterricht umgesetzt werden; unterrichtliche Kompetenzen sind jedoch nur schwer messbar.

Im Zentrum standen deshalb Qualitätseinschätzungen von Studierenden, ehemaligen Studierenden und Auszubildenden und Auszubildern. Die Qualitätseinschätzungen orientierten sich innerhalb der Ausbildungsinstitution an einem erwarteten, nicht an einem alltäglich erfahrenen Anforderungsprofil für den Lehrberuf. Erst ehemalige Studierende, also praktizierende Lehrkräfte, können nach einer bestimmten Phase der Berufspraxis auf dem Erfahrungshintergrund dieser Praxis einschätzen, welche Ausbildungsinhalte für ihre Praxis sinnvoll und nützlich sind. In der Regel wird die erwartete Praxis jedoch idealisiert. In einer solchen Situation spielt es kaum eine Rolle, ob die Ausbildung an einem Lehrerseminar, einer ausseruniversitären Lehrerbildungsinstitution der Tertiärstufe oder an einer Universität stattfindet. Qualitätsunterschiede zeigen sich deshalb in der Regel ebenso zwischen den Institutionengruppen wie zwischen den einzelnen Institutionen derselben Gruppe. Konkret: Hinsichtlich einzelner Qualitätsmerkmale schneiden jeweils Institutionen mit verschiedenen Strukturmerkmalen gut ab. Zudem: Es nicht einfach so, dass die seminaristischen Ausbildungskonzeptionen hinsichtlich der Schulkultur und der Methodenvielfalt gute Resultate erzielen und die universitären hinsichtlich der Fachausbildung. Die Qualitätsslage ist komplexer und lässt sich offensichtlich nicht als einfache Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen und Qualitätskriterien beschreiben. Helmut Fend hat kürzlich darauf hingewiesen, dass die Qualität der Schule auf unterschiedlichen Ebe-

⁴ Dass mit der Studie nur subjektiv erlebte Qualität erfasst werden konnte, hat mit der Anlage des Projektes und mit der Problematik des Forschungsfeldes zu tun; vgl. das entsprechende Kapitel im Schlussbericht an den Nationalfonds (Criblez, 1999).

nen analysiert werden kann und dass - historisch gesehen - der Fokus der Aufmerksamkeit zwischen der Makroebene des Schulsystems, der Mikroebene des Unterrichts und der Mesoebene der einzelnen Schule bzw. Ausbildungsinstitution hin und her pendelt (Fend, 1998, S. 14f.). Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann - so gesehen - nicht allein von Strukturmerkmalen abhängen. Zudem ist zu vermuten, dass eine hohe Qualitätseinschätzung durch die Studierenden stark von deren Einbindung in die Ausbildung, von einer Art "corporate identity" abhängig ist.

These 2: Die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist entscheidend im Hinblick auf die Positionierung der Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb des gesamten Bildungssystems und damit im Hinblick auf die Rekrutierung der Studierenden.

Auch wenn es für die Qualitätseinschätzung keine entscheidende Rolle spielt, ob die Ausbildung auf Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe angesiedelt ist, so ist eine Verlegung in die Tertiärstufe, wie sie im Moment für die Studiengänge der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarstufe im Gange ist, trotzdem sinnvoll. Dies ist zumindest im Kontext der Entwicklung verschiedener Ausbildungsgänge zu Fachhochschulstudiengängen wichtig, denn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss 'konkurrenzfähig' bleiben. Nur wenn sie gut qualifizierte junge Leute rekrutieren kann, können die Erwartungen, die man an die Lehrerschaft der Zukunft stellt, auch nur einigermaßen erfüllt werden. Mit andern Worten: Nur eine Ausbildung im Tertiärbereich ist im Vergleich mit andern Ausbildungsgängen auf Hochschulstufe für die jungen Leute, die wir gerne für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewinnen würden, auch attraktiv genug (vgl. detailliert Criblez, 1997). Im Moment findet im Bereich der Gesundheits- und Sozialberufe eine Neudefinition der Ausbildungsgänge statt. Es wird jeweils definiert, ob für einen Beruf von seinem Anspruchsniveau her auf dem Niveau der Sekundarstufe II, der höheren Fachschule oder demjenigen der Fachhochschule ausgebildet werden soll. Die EDK hat in ihren Empfehlungen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen zumindest auf Fachhochschulniveau definiert (EDK, 1995). Von den Anforderungen an den Beruf her und unter dem Aspekt der Konkurrenzfähigkeit gegenüber Ausbildungsgängen für andere, ähnlich komplexe Berufsfelder, scheint dieser Entscheid nach wie vor richtig.

3. Inhalte der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der eingangs zitierte LEMO-Bericht ging davon aus, dass die Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem über die zu vermittelnden Inhalte zu leisten wäre und dass im strukturellen Bereich von föderalistischer Toleranz auszugehen sei. Welche Probleme stellen sich aber der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im inhaltlichen Bereich? Dieser komplexe Bereich wird in den Reformprojekten nun allmählich angegangen. Im folgenden beschränke ich mich auf einige wenige, jedoch zentrale Bereiche:

These 3: Die Anforderungen an die Studierenden im berufswissenschaftlichen Ausbildungsteil sollten erhöht werden.

An verschiedenen Stellen des Projektes ist deutlich geworden, dass die einzelnen Ausbildungsbereiche von den Studierenden sehr unterschiedlich erlebt und bewertet werden. Die Anforderungen an sie sind im berufspraktischen und im fach-

lich/fachwissenschaftlichen Teil der Ausbildung sehr hoch - wenn auch wahrscheinlich auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Dagegen erteilen die Studierenden dem berufswissenschaftlichen Teil der Ausbildung, also der Pädagogik, der Psychologie, den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik, nicht sehr gute Noten. Die Studierenden fühlen sich in diesem Bereich auch tendenziell unterfordert.

Dies hat erstens institutionelle Gründe. Die berufspraktische Ausbildung wird von den Studierenden als Erprobung des Ernstfalls erlebt, hier fühlen sie sich intensiv gefordert, auch wenn die Praktika die Anforderungen der späteren Unterrichtspraxis nur mangelhaft simulieren können. Die Bewertung der Unterrichtspraxis ist in der Regel Teil der Abschlussnote. Die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung folgt traditionellen schulischen Mechanismen: Stoffdruck, Akkumulation von standardisierten Wissensbeständen, Wissensreproduktion, periodische Leistungsüberprüfung und Selektionsdruck sind nur einige Stichworte, von denen dieser Ausbildungsbereich geprägt ist.

Die berufswissenschaftliche Ausbildung ist dazu oftmals als Gegenmodell konzipiert: Sie ist von wenig Selektionsdruck und wenig standardisierten Inhalten geprägt, ist auf Verständnis der Studierenden und ihrer Probleme hin orientiert und zielt oftmals von ihrem Anspruch her nicht auf Wissensakkumulation und -reproduktion, sondern auf Verhalten und Persönlichkeit.

Zweitens spielen jedoch immanente Probleme der entsprechenden Fächer ebenso eine wichtige Rolle. Sehr verkürzt (detaillierter vgl. Criblez & Hofer, 1994, 1996; Criblez & Wild-Näf, 1998) liesse sich formulieren: Die Didaktik kämpft immer noch um ihre wissenschaftliche Anerkennung. Die Pädagogik hat den Sprung zur Erziehungswissenschaft nur teilweise geschafft und ist mehr oder weniger in der Psychologie aufgegangen - wenn sie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inhaltlich überhaupt noch vorkommt. Die Psychologie dominiert alles, ohne den Beweis der stärkeren Praxisrelevanz je angetreten zu haben. Und die Soziologie ist, in einem professionsrelevanten Sinne, also als Bildungs- und Familiensoziologie, weitgehend inexistent.

Drittens hat die alte Idee von der Theorie für die Praxis und die Utilitarisierung der Ausbildungsinhalte dazu geführt, dass jeder Inhalt daraufhin befragt wird, ob er der Praxis nützt - und dies in einem sehr verkürzten und technologischen Verständnis (vgl. dazu Beck & Bonss, 1989; König & Zedler, 1989; Radtke, 1996). Dabei steht die praktische Bewältigung des täglichen Unterrichts im Vordergrund. Die berufswissenschaftliche Ausbildung hat sich seit den sechziger Jahren sehr stark dem Druck der Praxis angepasst, ohne dass systematisch reflektiert worden wäre, welche Inhalte diesem Druck sinnvollerweise ausgesetzt werden, welche aber vielleicht gerade nicht.

Fragt man Studierende der Ausbildungsgänge für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarschule, wofür sie für ihre Ausbildung ausserhalb des Unterrichts am meisten Zeit verwenden, so geben sie eine eindeutige Antwort: für das Üben der Musikinstrumente. Vielleicht lässt sich daraus für die Zukunft der Berufswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwas lernen. Denn für die Berufswissenschaft steht in einer reformierten Ausbildung in Zukunft mehr Zeit zur Verfügung als heute. Dies wird nur positive Effekte im Sinne der Professionalisierung der Lehrerschaft haben, wenn zumindest drei Bedingungen erfüllt sind: Erstens sind die Anfor-

derungen an die Studierenden in diesem Bereich zu erhöhen. Zweitens sind die Inhalte minimal zu standardisieren und drittens sind sie professionsorientiert teilweise neu zu definieren.

These 4: Die Inhalte in der berufswissenschaftlichen Ausbildung müssen minimal standardisiert werden.

Für die Inhalte der Berufswissenschaften fehlen in der Schweiz bislang Überlegungen und Bestrebungen zu einer minimalen Standardisierung. Die Situation präsentiert sich in doppelter Hinsicht problematisch: Erstens ist die Ausprägung der unter den Berufswissenschaften subsumierten Fächer sehr heterogen. Neben Allgemeiner Didaktik, Stufendidaktik, Fachdidaktiken, Pädagogik und Psychologie werden die unterschiedlichsten Fächer angeboten: von Völkerkunde zur Kinder- und Jugendliteratur, von Lehrerverhaltenstraining zu Sprecherziehung, von Jugendhilfe zum Schulrecht. Pädagogik und Psychologie sind entweder ein Fach oder zwei Fächer. Manchmal existiert eine breite Palette von Fachdidaktiken, manchmal ist die Fachdidaktik reduziert auf Realiendidaktik und Mathematikdidaktik, ja es gibt auch Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrkräfte, die Sprachdidaktik nicht als selbständiges Fach ausweisen. Der Beliebigkeit der Gefässe entspricht zweitens die Beliebigkeit der Inhalte. Während die Inhalte im didaktischen Bereich noch weitgehend von den Erfordernissen des Unterrichtsalltags strukturiert sind und deshalb eine relativ grosse Übereinstimmung zeigen (Jurt et al., 1994), sind die Inhalte der andern berufswissenschaftlichen Teilbereiche weitgehend durch Präferenzen der Dozierenden (und teilweise der Studierenden) bestimmt. Dies zeigt auch die Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Die inhaltliche Auswahl bzw. Schwerpunktsetzung liegt weitgehend bei den entsprechenden Fachschaften bzw. bei einzelnen Lehrpersonen.

Der Versuch des LEMO-Berichtes, eine Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über die Inhalte anzustreben, ist zumindest für den berufswissenschaftlichen Bereich als gescheitert zu bezeichnen. Aber ist eine inhaltliche Koordination überhaupt notwendig? Nicht einfach die Koordination ist das zentrale Anliegen, sondern die gemeinsame Bestimmung professionsrelevanter Inhalte. Wenn die Inhalte der berufswissenschaftlichen Ausbildung beliebig sind, haben sie keine Wirkung im Sinne der Professionalisierung; es kann dann auch auf sie verzichtet werden. Eine der wichtigen Aufgaben der zukünftigen Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen in Zusammenarbeit mit den entsprechenden universitären Instituten wäre deshalb die Erarbeitung minimaler gemeinsamer Inhalte für die Berufswissenschaften.

These 5: Die Inhalte im berufswissenschaftlichen Bereich müssen teilweise neu definiert werden.

In diesem Rahmen muss auch über eine teilweise Neudefinition der Inhalte in den Berufswissenschaften nachgedacht werden. Zwei Beispiele mögen illustrieren, wo die Probleme liegen könnten: Anthropologie gilt nach wie vor in vielen Lehrerbildungsinstitutionen als einer der wichtigen Inhalte der Pädagogik. Erziehung sei nicht ohne Fundierung in einem Menschenbild möglich, wird dies etwa legitimiert. Problematisch ist nicht diese Zielsetzung, sondern die Inhalte, die in der Anthropologie in der Regel vermittelt werden. Wahrscheinlich müsste der Unterricht in pädagogischer Anthropologie heute etwas anderes als die Anthropologie der dreissiger und vierziger

Jahre thematisieren. Zweitens: An einigen Lehrerbildungsinstitutionen wurde Soziologie als Fach eingeführt. Dies ist zu begrüßen, einfach weil zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sich mit gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen sollen. Aber unter der Bedingung von Zeitknappheit in der Ausbildung ist es kaum verständlich, wenn im Gefäß Soziologie dann vor allem Beck's "Risikogesellschaft" und Schultze's "Freizeitgesellschaft" bearbeitet werden. Das Gefäß Soziologie sollte *professionorientiert* gefüllt werden. Im Vordergrund würden dann Inhalte aus der Bildungs- und der Familiensoziologie stehen. Bildungs- und Familiensoziologie sind aber nicht praxistauglicher als Risiko- und Freizeitgesellschaft, sie dienen nicht der täglichen Bewältigung des Schulalltags von Lehrerinnen und Lehrern. Aber sie sind professionsrelevant und schaffen Möglichkeiten, Schule und Unterricht in einem größeren gesellschaftlichen Umfeld zu situieren.

Die Inhalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten also an den Aufgaben der Profession orientiert werden, im Vordergrund stehen also nicht *allgemeine* Pädagogik, *allgemeine* Soziologie oder *allgemeine* Psychologie. Zudem gilt es in Zukunft vermehrt zu fragen und zu definieren: Welche Funktion hat ein bestimmter Inhalt im Hinblick auf den Beruf? Selbstverständlich sind dann Inhalte nötig, die das alltägliche Handeln im Unterricht möglichst optimal vorbereiten. Aber es sollen auch Gefässe möglich sein, die Hintergrundwissen vermitteln, das erlaubt, Vorgänge in Schule, Elternhaus und Gesellschaft besser einzuordnen. Solche Gefässe, etwa die Auseinandersetzung mit der Schule als Institution und ihrer Funktionsweise, fehlen bislang weitgehend. Eine Institution auf Hochschulebene müsste den Anspruch haben, auch solche Inhalte zu vermitteln.

These 6: Zur Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarstufe auf der Tertiärstufe gehört die wahlweise Fachausbildung in bestimmten schulischen Fachbereichen.

Die Allgemeinbildung in den seminaristischen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II und die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung in den Ausbildungsgängen der Tertiärstufe wird in der Regel in allen Ausbildungsstrukturen als gut bewertet. Diese Qualität ist in allen zukünftigen Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhalten. Für die Tertiärausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarstufe wird bislang jedoch davon ausgegangen, dass die Fachausbildung in der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II, also der Vorbildung besteht⁵. Gleichzeitig wird diese Vorbildung durch die neuen Maturitätsprofile und den Zugang über die dreijährige DMS und die Berufslehren pluralisiert. Professionen kennzeichnen sich aber durch ihr spezialisiertes Fachwissen. Wenn das Fachwissen aber in der Unspezifität der Allgemeinbildung liegt, dürfte eine weitere Professionalisierung des Lehrberufs schwierig sein.⁶ Ohne für eine Fächergruppenlehrkraft auf der Primarstufe zu plädieren, müsste aus professionspolitischen Gründen überlegt werden, wie die Ausbildung auf Tertiärstufe eine fachliche Spezialisierung ermöglichen kann, die trotzdem zu einem Generalistendiplom führt.

⁵ "Für den Lehrer ... gehört die Allgemeinbildung zur Fachausbildung" heisst es bereits im LEMO-Bericht (Müller et al., 1975, S. 43).

⁶ Im Prozess der Spezialisierung haben sich Primarlehrkräfte und Pfarrer bisher der Spezialisierung entzogen (vgl. Stichweh, 1994, S. 207ff., 278ff.).

Drei Beispiele mögen genügen, um die Probleme zu dokumentieren: Erstes Beispiel: Werden in Zukunft im Rahmen der Primarlehrerausbildung Lehrkräfte im Bereich Werken ausgebildet, muss sichergestellt werden, dass sie über entsprechende Kompetenzen verfügen. Aus der Vorbildung kann dies nicht vorausgesetzt werden, weil nicht alle Studierenden im Gymnasium sich für einen entsprechenden Schwerpunkt entscheiden werden. Zweitens: Geht man davon aus, dass die Allgemeinbildung im Fach Deutsch im Gymnasium gleichzeitig die Fachausbildung für den Sprachunterricht ist, vergisst man, dass der Schwerpunkt in den Maturitätsschulen in neuer deutscher Literatur liegt und nicht in Linguistik oder Psycholinguistik. Letzteres wäre aber eigentlich die fachliche Grundlage für den Sprachunterricht in Kindergarten und Primarschule. Drittens wird - nach dem Vorliegen des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK - über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule und die entsprechende Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachgedacht werden müssen. Kein Fremdsprachenunterricht kommt aber an der Sprachkompetenz der Lehrkräfte vorbei. Die Ausbildung muss - unabhängig von der Vorbildung - diese Kompetenz gewährleisten.

Mit andern Worten: Die Fachausbildung in der tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nicht auf die Allgemeinbildung aus der Vorbildung und die Fachdidaktik reduziert werden. Es sind entsprechende fachliche Gefässe vorzusehen. Unter den Bedingungen von Zeitknappheit ist dies jedoch nur mit Wahlangeboten bzw. Möglichkeiten der Abwahl zu realisieren.

These 7: Zwischen Grundausbildung und Weiterbildung ist eine inhaltliche Triage vorzunehmen.

Die Fragen im Projekt nach Inhalten und Kompetenzen im berufswissenschaftlichen Bereich und nach deren Bearbeitungsintensität in der Ausbildung (vgl. Oser, 1999) haben deutlich gezeigt, dass die Ausbildungen zwar vieles leisten, vieles aber auch nur oberflächlich leisten. Dies hat zumindest zwei Gründe: Eine Ausbildung hat erstens immer ein zeitökonomisches Problem, das heisst: Das Wünschbare muss immer auf das in der zur Verfügung stehenden Zeit Machbare reduziert werden. Zweitens werden Lehrerinnen und Lehrer nicht schon zu sog. "Expertenlehrern" während der Ausbildung, sondern erst im Verlaufe ihrer Berufssozialisation *nach* der Ausbildung. Das Wünschbare ist also zu unterscheiden vom für die berufliche Initiation Notwendigen und vom während der Ausbildung zeitlich überhaupt Leistbaren.

Institutionell und bildungspolitisch ist jedoch interessant, dass die Forderung nach Fortbildung⁷ der Lehrerinnen und Lehrer seit Ende der 1960er und anfangs der 1970er Jahre zu einem starken Ausbau der Lehrerfortbildung geführt hat, die auch mit wesentlichen Finanzmitteln alimentiert wurde. Systematische Überlegungen zur inhaltlichen Triage zwischen Grundausbildung und Fortbildung fehlen bislang jedoch weitgehend. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die Wahl der Inhalte in der Fortbildung in der bisherigen Logik weitgehend (Ausnahme: die von den Kantonen obliga-

⁷ Ich verwende hier, der besseren Verständlichkeit halber, die alte Begrifflichkeit, obwohl die EDK an ihrer Jahresversammlung vom 12./13. November 1998 Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrerbildung beschlossen hat, die nahe legen, auch im Lehrberuf den Begriff Weiterbildung zu verwenden (EDK, 1998).

torisch erklärten Fortbildungskurse) den einzelnen Lehrpersonen zukam. Die Einführung von schulhausinterner Fortbildung (SCHILF) hat dieses Problem verlagert, aber nicht aufgelöst.

Der inhaltliche Aufbau der Grundausbildung folgt systematischen Überlegungen. Die Ausbildung muss jedoch notwendig lückenhaft bleiben. Die Lücken werden aber in der Fortbildung nicht oder nur teilweise gefüllt, weil die Wahl aus den Fortbildungsangeboten nicht nach systematischen Überlegungen erfolgt, sondern individuellen Bedürfnissen oder den situativen Notwendigkeiten der einzelnen Schule folgt. Soll die Fortbildung jedoch an die Grundausbildung anschliessen und sollen beide eine kohärente education permanente erlauben, ist die Fortbildung in die Reform der Grundausbildung einzubeziehen.

4. Zum Personal der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur zu einer wirklichen Reform wird, wenn es auch gelingt, das Personal in die Reform einzubinden und auf den neuen institutionellen Kontext zu verpflichten. Vieles spricht im Moment dafür, dass dies nur teilweise gelingt.

These 8: Die Überführung des Personals von der heutigen in die neue Ausbildungsstruktur ist ein Kernproblem der Lehrerbildungsreform.

Dass das Personal in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von institutionellen Reformen am meisten betroffen ist, ist eine Binsenwahrheit und gleichzeitig offensichtlich in vielen Kantonen bei der anstehenden Reform vergessen worden. Die Reform schafft Arbeitsplatzunsicherheit, hat zum Teil finanzielle Einbussen zur Folge, verlangt Anpassung auf Seiten des Personals, bringt die Übernahme neuer Aufgaben mit sich, in die man sich einarbeiten muss, bedingt neue Zusammensetzungen des Lehrkörpers, schafft neue Hierarchien innerhalb der Institutionen - explizite und implizite, und so weiter und so fort. Die Statusunsicherheit im Übergang von einer alten zu einer neuen Institution gehört logisch zum 'Geschäft', aber das Wissen darum beruhigt die Gemüter nur vordergründig. Mit andern Worten: Das Personal stellt eines der grossen Risiken der Reform dar. Dies wird dadurch verschärft, dass für die teilweise notwendige Weiterqualifizierung des Personals kaum finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Insgesamt ergibt dies keine sehr erfreuliche Grundstimmung beim Personal für die Reform. Zudem lässt sich feststellen, dass ein Teil der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Befragung verschiedenen Reformoptionen - die damals zwar noch offen waren, inzwischen durch das EDK-Anerkennungsreglement (EDK, 1999) jedoch weitgehend geklärt sind, ablehnten. So erachtete es zum Beispiel nur ein Teil der Auszubildenden als sinnvoll, in Zukunft Forschung als Teil der eigenen Weiterbildung zu betreiben. Die Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zwar mehrheitlich begrüsst, dient aber eher der Legitimation des neuen Status im Hochschulbereich als der inhaltlichen Neuausrichtung der Ausbildung (Criblez, 1998a). Das Beispiel zeigt, dass die Überführung des Personals in die neue Ausbildungsform neben der personalpolitischen Seite eine Art 'mentale' Seite hat. Die Pädagogische Hochschule muss in den Köpfen des Personals erst noch entstehen.

These 9: Die Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder sollten realistisch gehalten werden und deren Weiterbildung ist sicherzustellen.

Die Anforderungen an die Dozierenden werden in der programmatischen Literatur zu den Pädagogischen Hochschulen (vgl. nur etwa EDK, 1993) sehr hoch gehalten. Faktisch wird sich dieses Anforderungsprofil, nämlich: eigene Lehrerausbildung, Zielstufenerfahrung, wissenschaftliches Studium, wenn immer möglich mit anschließender Promotion, erwachsenenbildnerische Qualifikation und - gegebenenfalls - fachdidaktisches Nachdiplomstudium, nicht durchhalten lassen. Man wird in der Praxis offene Stellen pragmatisch besetzen müssen. Auch hier wäre die Erinnerung an den LEMO-Bericht angebracht, wo zu lesen ist: "Den Lehrerbildner (Seminarlehrer) gibt es nicht. In der Lehrerbildung muss eine Vielzahl von Funktionen erfüllt werden. Ihre Auswahl und Kombination konstituieren den Aufgabenkreis *verschiedener Typen* von Lehrern in der Lehrerbildung" (Müller et al., 1975, S. 294; Hervorhebung LC).

Rund 40% der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder ist mit den Möglichkeiten der Fortbildung unzufrieden. Ihr Grundproblem ist, dass ihnen die notwendige Zeit fehlt. Der Wunsch nach vermehrter Fortbildung betrifft sowohl das eigene Fachgebiet, Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen wie auch methodisch-didaktische Aspekte. Die Pflichtpensen der Dozierenden sind in allen Projekten für die Pädagogischen Hochschulen hoch angesetzt. Es muss deshalb eine institutionalisierte Form gefunden werden, wie dem Wunsch nach vermehrter Fortbildung Rechnung getragen werden kann. Es kann ja nicht sein, dass von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass sie sich permanent fortbilden (dass sie sogar dazu verpflichtet sind), dass Gleiches für die Ausbilderinnen und Ausbilder jedoch nicht gelten soll. Die verstärkte Fortbildung der Dozierenden, insbesondere die forschungsorientierte Fortbildung, ist eine Aufgabe, welche die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemeinsam und in Zusammenarbeit mit den Universitäten an die Hand nehmen sollten.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das bisher Ausgeführte lässt sich in drei Punkten zusammenfassen:

(a) Die Anerkennungsreglemente der EDK definieren einige Strukturmerkmale der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne der Koordination. Mit der Verabschiedung der Reglemente sollte die kaum mehr fruchtbare Strukturdebatte abgeschlossen werden. Bildungspolitisch ergibt sich ein Zwang zur Tertiarisierung, wissenschaftlich lässt sich die Qualitätsüberlegenheit der einen oder der andern Ausbildungsstruktur kaum nachweisen. Man sollte deshalb nun zu den inhaltlichen Diskussionen übergehen.

(b) Inhaltlich stellen sich drei grundsätzliche Herausforderungen: Erstens muss die heutige hohe Qualität der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung erhalten und bei der Tertiarisierung der Lehrerbildung konzeptionell sichergestellt werden. Zweitens müssen die berufswissenschaftlichen Inhalte funktional überprüft, differenziert und im Sinne der Professionsorientierung teilweise neu definiert werden. Drittens sollte über die Konzeption der berufspraktischen Ausbildung nachgedacht werden. Die berufspraktische Ausbildung wurde zwar im Nationalfondsprojekt nur am Rande thematisiert. Es wurde jedoch trotzdem deutlich, dass ein einfacher Ausbau im Sinne der Verlängerung der berufspraktischen Ausbildungsanteile diesen

Ausbildungsteil nicht massgeblich verbessern dürfte. Es ist darüber nachzudenken, wie die Praxislehrkräfte besser in die Ausbildung einbezogen werden können. Modelle dafür sind im angloamerikanischen Raum in den letzten Jahren erprobt worden (vgl. die Diskussion um die sog. Professional Development Schools; Criblez 1998b).

(c) Die Qualität der künftigen Ausbildung in Pädagogischen Hochschulen wird zentral von der Stellung sowie der Aus- und Weiterbildung der Dozierenden abhängen. Die Überführung der Dozierenden in die neuen Institutionen geschieht jedoch in vielen Kantonen eher zufällig und meist wenig transparent. Für die notwendige Weiterbildung, für die in vielen Fällen Bereitschaft vorhanden wäre, fehlen offensichtlich die notwendigen Ressourcen.

Insgesamt und abschliessend muss die bisherige bildungspolitische Prioritätensetzung in der Diskussion um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kritisch beurteilt werden. Im Dreieck Struktur - Inhalte - Personal hat sich die Bildungspolitik im wesentlichen auf die Struktur konzentriert. Hier wäre *eine neue Prioritätensetzung* dringend notwendig: Wir brauchen eine Diskussion über die Inhalte und wir brauchen Förder- und Überführungsstrategien für das Personal. Wie hiess es doch im LEMO-Bericht? Zu beantworten sind die Fragen, "was Lehrerbildung beinhalten *muss* und in welcher Form sie organisiert werden *kann*."

Literatur:

- Beck, U. & Bonss, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Criblez, L. (1997). Der Beitrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Professionalisierung des Lehrberufs. In S. Grossenbacher et al. (Hrsg.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (387-407). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (1998a). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 16, 177-195.
- Criblez, L. (1998b). Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 69-77.
- Criblez, L. (1999). "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz": Forschungsfeld und Forschungskonzept. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Institut für Pädagogik.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297-287.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 217-233.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK (1997). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen für Erwachsene*. Bern: EDK.
- EDK (1998). *Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrerbildung vom 12.11.1998*. Bern: EDK.
- EDK (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Entwurf vom 30.4.1999. Bern: EDK.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Jurt, U. et al. (1994). Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarieren. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 288-293.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1989). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungszusammenhängen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mesmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Diss. phil. Universität Bern.
- Moser, U. et al. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F. (1999). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Institut für Pädagogik.
- Ratke, F.-O. (1996). *Wissen- und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Verordnung der Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Bern: EDK.