

Reusser, Kurt

Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 265-278



Quellenangabe/ Reference:

Reusser, Kurt: Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 265-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133354 - DOI: 10.25656/01:13335

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133354>

<https://doi.org/10.25656/01:13335>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-8632

<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

Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung¹

Kurt Reusser

Nach den von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK im Oktober 1995 zuhanden der Kantone verabschiedeten "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" sollen in der Schweiz die traditionsreichen Lehrerinnen- und Lehrereminare bald einmal aufgehoben und die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule auf die Tertiärstufe angehoben und in Hochschulstrukturen übergeführt werden. Auch wenn angesichts des föderalistischen Ausgangsprofils bei den bestehenden Lehrbildungsstrukturen der Handlungsbedarf in den Kantonen unterschiedlich ist, so stellt sich heute überall die grundsätzliche Frage, wie Lehrerbildung, und zwar auf allen Identitätsebenen - strukturell, inhaltlich und personell -, unter Bedingungen der Hochschule, das heisst unter Wissenschafts- und Forschungsansprüchen, gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einigen Struktur-, Identitäts- und Bildungsproblemen im Zusammenhang mit der geplanten Neuorientierung.

Aus Gründen von immer komplexer werdenden Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere durch eine durch den gesellschaftlichen Wandel (Familienzerfall, Mediatisierung der Lebenswelt, Multikulturalität, Zunahme von Erziehungs- und Entwicklungsproblemen) in ihrer Funktion und Identität sich (radikal?) verändernde Volksschule, hat sich auch bei uns durchgesetzt, was nicht nur notwendig, sondern längst überfällig ist, nämlich die Grundausbildung der Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen denjenigen anderer gehobener Kaderberufe anzugleichen, d.h., sie dem Tertiärbereich zuzuordnen und zu "akademisieren". Die anstehende Schaffung von Pädagogischen Fachhochschulen ist ein politisch machbarer Schritt in die richtige Richtung. Persönlich bin ich allerdings der Überzeugung, dass, mit Blick auf den Berufsanspruch, sodann aus status- und standespolitischen Gründen und schliesslich mit Blick auf eine auch in Zukunft qualitativ gute Rekrutierung von fähigen Fachleuten für Unterricht und Erziehung, die gesamte Lehrerbildung langfristig an die Universitäten gehört. Es ist nicht einzusehen, warum die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern sich nicht der orientierenden Kraft der Wissenschaft und des forschenden Lernens aussetzen bzw. von geringerem gesellschaftlichem Wert und Anspruch sein soll als die Bildung von Medizinern, Pfarrern, Juristen oder Apothekern. Und es ist noch weniger einzusehen, warum Gymnasial- und Sonderschullehrkräfte an Universitäten ausgebildet werden, nicht aber das Gros der Volksschullehrerinnen und -lehrer.

Die Probleme, die sich einer in Hochschulstrukturen neu zu positionierenden Lehrerbildung stellen, und für die Lösungen gesucht werden müssen, lassen sich drei Gruppen zuordnen: *Strukturproblemen, Identitätsproblemen und Bildungsproblemen* (vgl. die Übersicht im beigefügten Kasten). Durch die geplanten Strukturformen werden sich die anstehenden Probleme nur zum Teil lösen lassen, geht es doch um Grundfragen der Erziehung und Bildung, auf die strukturelle Änderungen nur bedingt

¹ Der vorliegende Text stellt die überarbeitete Fassung des Einleitungsreferates zu einer von der "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz" im Juni 1996 organisierte Tagung "Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildungs- und Forschungsauftrag, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Über Bedingungen und Folgen der Akademisierung in der Lehrerbildung" dar.

Bezug nehmen. Immerhin schaffen sie die notwendigen Voraussetzungen zur inhaltlichen Verbesserung der Lehrerbildung. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor allem mit Problemen, die sich in der aktuellen, durch Aufbruchstimmung, aber auch durch Skepsis und Verunsicherung gekennzeichneten Reformdiskussion (vgl. Wyss, 1996) um eine Akademisierung der Lehrerbildung als neuralgische Punkte herausgeschält haben.

Struktur- und Identitätsprobleme

Beide Problemtypen gehören zusammen. Eine Profession erwirbt ihre Identität in Abhängigkeit von den Strukturen, in denen sie sich entfalten und stabilisieren kann. Deshalb ist der strukturpolitische Entscheid, die Lehrerbildung zu tertiarisieren und zu akademisieren, von grosser Tragweite für das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Lehrerbildung. Nicht nur erfährt der gesellschaftliche Status des Lehrerberufs eine formale Angleichung an andere gehobene Berufe. Auch inner-schweizerische und europaweite Mobilitätsprobleme werden durch die neuzuschaffenden Strukturen, die es erlauben werden, mittels interkantonalen Diplomvereinbarungen Mindestanforderungen zu umschreiben und Diplomanerkenntnisse vorzunehmen, wohl gelöst werden.

Allerdings, und das betrifft die Schattenseite der strukturpolitischen Empfehlungen der EDK², werden die eingeleiteten Reformen so lange eine halbherzige Sache sein, als eine langfristig anzustrebende *vollständige* Hochschul- bzw. Universitätsintegration der *gesamten* Lehrerbildung nicht gelingt. Hügli (1996) Bedenken ist zuzustimmen, dass mit der antizipierten Strukturentwicklung "die traditionelle Spaltung zwischen einer universitären Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II und einer nicht-universitären für die Primarstufe und die Vorschule, auf höherem Niveau zwar, nochmals zementiert" (S. 6) wird, und damit, trotz allen Reden von Gleichwertigkeit, die berufsständischen Spannungen und Spaltungen bestehen bleiben. Zudem wird es in den nächsten Jahren darum gehen, die zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen, die zum Glück nicht darum herum kommen werden, in der Fachausbildung mit den Universitäten zu kooperieren bzw. nach Verbundlösungen zu streben, vor einer "Ghettoisierung im Fachhochschulbereich" (a.a.O., S. 9) zu bewahren.

Auch wenn somit die eingeleiteten Strukturentwicklungen nur zum Teil befriedigen, muss klar gesehen werden, dass eine vollständige Integration der Lehrerbildung in die bestehenden Universitäten zum heutigen Zeitpunkt nicht zu verantworten wäre. Obwohl sich die Universitäten - uneingestandenermassen zwar - schon längst zu riesigen Berufsschulen für höhere Berufe entwickelt haben, haben sie bisher wenig Bereitschaft gezeigt, die Lehrerbildung als eine anspruchsvolle universitäre Aufgabe zu akzeptieren. Wohl ist den Philosophischen Fakultäten der Universitäten die Aufgabe der Sekundar- und Gymnasiallehrausbildung, vorab in jenen Fächern, die vorgeben, vor allem Forschung zu betreiben, in Wahrheit aber zum überwiegenden Teil höhere Lehrkräfte fachlich auszubilden, als Manövriermasse und Rechtfertigung ihrer Existenz, immer recht gewesen. Bis diese Fakultäten sich aber mit Überzeugung zur Aufgabe einer fach- und berufswissenschaftlichen, theorie- und praxisbezogenen Ausbildung von Lehrkräften aller Stufen bekennen werden und die Lehrerbildung als Chance und Synergiepotential auch für eine moderne universitäre Forschungs- und Lernkultur zu betrachten bereit sind, wird es wohl noch einige Zeit dauern. Dem Symmetrie signalisierenden Titel meines Aufsatzes entspricht somit vorläufig keine wirkliche Symmetrie.

² Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Probleme einer 'Akademisierung' der Lehrerbildung

Strukturprobleme

- Der Fachhochschulstatus bzw. die fehlende Universitätsintegration bringt eine Teil-Akademisierung mit charakteristischen Defiziten.
- Das Verhältnis der Pädagogischen Hochschulen zu den Universitäten wird gleichzeitig von isolierender Abgrenzung und der Notwendigkeit zur Kooperation geprägt sein. Dies mit Bezug auf die Fachausbildung, die Forschung sowie die Ausbildung des eigenen Nachwuchses.
- Durch die mit Bezug auf die institutionelle Ansiedlung nicht erfüllte Gleichwertigkeit der verschiedenen stufenbezogenen Lehrergrundausbildungen werden die Spaltungen des Berufsstandes zementiert.
- Pädagogische Hochschulen werden, ungleich den Universitäten, arbeitsmarktbedingten Schwankungen des Lehrbedarfs ausgesetzt sein.
- Als nicht wissenschaftliche Hochschulen werden es die Pädagogischen Hochschulen schwer haben, hochschulangemessene Dozentenpensen, die insbesondere für die Forschung essentiell sind, durchzusetzen.
- Bei der Ausstattung mit Personal- und Forschungsmitteln ist mit Finanzierungsproblemen zu rechnen, die sowohl dem Auftrag, forschendes Lernen zu ermöglichen, als auch jenem der Sicherstellung individualisierender Theorie-Praxis-Bezüge, zuwiderlaufen werden.

Identitätsprobleme

- Die gesellschaftlich-statusmässige Anerkennung des Lehrerberufs als eine akademische Profession, die sich von ihren Analyse-, Denk-, Wissens- und Handlungsformen von den Alltagstheorien und ihrer Basis abhebt, ist abhängig von der Lösung der Strukturprobleme der Ausbildung.
- Identitätsunsicheres Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern zwischen wissenschafts- und praxisbezogener Bildungsaufgabe und Forschungsauftrag.
- Auswirkungen allgemeiner Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft zwischen anwendungsbezogener Berufswissenschaft und 'Normalwissenschaft'.

Bildungsprobleme

- Professionalisierung: Strukturpolitische Massnahmen wie die Tertiarisierung und Akademisierung führen nicht automatisch zu dem, was als Bildungsziel gegenwärtiger Reformbestrebungen zu betrachten ist, nämlich zu einer gesteigerten Professionalität des *Lehrerhandelns*.
- Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftsanspruch der Lehrerbildung: Wie lässt sich schulfachbezogene Lehrkompetenz unter den Bedingungen von Hochschule und damit auf der Basis von Wissenschaft praxisbezogen entwickeln?
- Lehrerbildung unter dem Anspruch von Forschung: Wie weit sind Forschungsorientierung und forschendes Lernen in einem strengen Sinne (und nicht bloss als didaktisches Prinzip des entdeckenden Lernens) realistische Ziele von Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen?
- Lehrerberufsbildung und Lehr-Lernkultur: Inwieweit ist eine zugleich klinische und wissenschaftliche Lehrerbildung an Hochschulen überhaupt möglich?
- Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder als existenzielles Problem für die Anspruchs- und Qualitätssicherung einer akademischen Lehrerbildung.

Kaum eine Universität mit Ausnahme derjenigen von Genf³ betrachtet heute eine schrittweise Integration der Lehrerbildung als wünschbare Herausforderung. Ich halte dies für bedauerlich. Da von einer Universitarisierung der Lehrerbildung, solange sie nicht von den Universitäten selbst gewollt wird, tatsächlich nicht nur Gutes zu erwarten wäre, ist die Schaffung von Fachhochschulen als historischer Zwischenschritt richtig und unvermeidlich. Auch in Deutschland ist die Universitarisierung der Lehrerbildung, die auch heute noch weder ganz abgeschlossen noch unbestritten ist (vgl. Terhart, 1992), nur schubweise und uneinheitlich vollzogen worden. Immerhin sind die Empfehlungen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz an die Kantone nicht nur in der Weise flexibel, dass sie Sonderlösungen für die Ausbildung von Fachlehrkräften und von Vorschullehrkräften ermöglichen. Sie sind es auch, was die Strukturentwicklung in Richtung einer vollständigeren Universitätsintegration anlangt.⁴ Wie die Hochschulkantone die Spielräume mittel- und langfristig nutzen werden, bleibt abzuwarten.

Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass auch dort, wo die universitäre Bildung von Lehrern Tradition hat (Sekundarstufe I und II), sich diese dennoch bis heute nur unzureichend gegen traditionelle Wissenschaftsverständnisse und -ansprüche, sowie auch nur bedingt gegen universitäre Lehr-Lernkulturvorstellungen durchgesetzt hat. Trotz faktischer Integration von Teilen der Lehrerbildung betrachten viele Hochschullehrer und ganze Fächer die Sonderansprüche der Lehrerbildung (beispielsweise bezüglich fachdidaktischer Ausbildung oder bezüglich durch Schulfächer erzwungener Interdisziplinarität) als Zumutung oder stehen diesen hilflos gegenüber. Unter anderem hat dies dazu geführt, dass innerhalb der Universitäten reihenweise separate Lehrveranstaltungen - nota bene mit zusätzlichem Personal - für Lehramtskandidaten angeboten werden. Die von vielen Hochschullehrern als *clerus minor* betrachteten, nur in Ausnahmefällen in Fakultäten einsitzberechtigten universitären Lehrerbildner sind, strukturell ohnehin an den Rand gedrängt, in der Regel zu schwach, um sich wirksam artikulieren zu können.

Widergespiegelt werden die Identitätsprobleme der universitären "Lehrämter" auch durch jene der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften. Weder hat die unter chronischen Identitätsstörungen leidende Pädagogik noch haben die als Forschungstraditionen an Universitäten in der Schweiz bis heute praktisch fehlenden Fachdidaktiken wesentlich dazu beigetragen, ein wirklich tragfähiges *Konzept* universitärer Lehrerbildung zu entwickeln. Dies scheint, wie aktuelle Diskussionen zeigen, aber nicht nur für die Schweiz, sondern für die gesamte deutschsprachige Pädagogik zu gelten (Oelkers, 1996). So findet sich in Diskussionen über das Verhältnis von wissenschaftlicher Pädagogik und Lehrerbildung denn auch fast alles: von der traditionellen Auffassung von Pädagogik als *Wissenschaft von und für die Praxis* bis zur neuerdings diskutierten *Normalisierungsthese*, die besagt, dass die Pädagogik als Wissenschaft sich langsam, aber unaufhaltsam zu einer "normalen" Wissenschaft entwickle, die, wie andere Wissenschaften, zunehmend *nur mehr für sich selbst* Sorge, und es demnach immer illusionärer werde, von ihr einen unmittelbaren Beitrag zur pädagogischen Praxis zu erwarten. Es ist hier nicht der Ort, diese mir problematisch erscheinende These zu diskutieren. Auf jeden Fall scheint es, dass trotz (oder wegen) des allgemein selbst-reflexiver gewordenen Wissenschaftsbegriffs die Differenzen im

³ Die in Genf bereits vor Jahrzehnten eingeleitete, heute praktisch abgeschlossene Universitarisierung der Lehrerbildung basiert auf einer auf Bovet, Claparède und Piaget zurückführbaren Tradition (vgl. auch Gather Thurler, in diesem Heft).

⁴ Die "Flexibilität" der EDK hat offensichtlich zwei "Gesichter": Im einen Fall ist sie Ausdruck mangelnder Konsequenz (Zugeständnisse an Kindergarten- und an die - ohnehin aufzubehaltenden - Monofachlehrkräfte: Minimalisierung der Vorbildungsanforderungen für Frauenberufe); im andern Fall ermöglicht sie Weiterentwicklungen hin zur durchgehend universitären Lehrerbildung.

Selbstverständnis der Pädagogik im Verhältnis zu der von ihr abhängigen Lehrerbildung in den letzten Jahren nicht kleiner geworden sind.

Nun hängt der nicht eben beneidenswerte Zustand, in dem sich die wissenschaftliche Pädagogik befindet, auch damit zusammen, dass diese erst seit den 60er Jahren begonnen hat, sich als "sozialwissenschaftlich forschende und berufsbezogen ausbildende Disziplin" (Lüders, 1994, S. 582) zu verstehen und zu etablieren. Was die Lehrerbildung anlangt, verwundert es somit auch kaum, dass bis heute nicht nur eine empirische Forschung über die Effektivität des Lehrerhandelns weitgehend fehlt, sondern dass es auch keine nennenswerten empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung in ihren verschiedenen Struktur- und Vollzugsformen gibt. Dass sich zentrale ausbildungspädagogische Fragen auch heute noch nur zum geringen Teil unter Bezugnahme auf empirisch-wissenschaftliche Forschung beantworten lassen, gehört zu den empfindlichen, allerdings infolge der Komplexität der Materie nicht leicht zu behebenden professionswissenschaftlichen Defiziten der Lehrerbildung.

Bildungsprobleme

Die Probleme, die sich der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in einem akademischen Umfeld stellen, sind nicht neu. Die Schweiz ist bekanntlich einer der letzten Staaten, der sich anschickt, die Lehrerbildung durch die Anhebung auf Hochschulniveau europäischen Standards anzugleichen. Die Debatte um die Akademisierung der Lehrerbildung ist denn auch im wesentlichen von denselben Themen beherrscht, wie sie in Ländern mit längst tertiarisierter Lehrerbildung diskutiert wurden bzw. - da viele Probleme nach wie vor nicht befriedigend gelöst sind - diskutiert werden.

Akademisierung unter dem Ziel der Professionalisierung

In den vergangenen Jahren sind die nicht immer scharf verwendeten Begriffe der Akademisierung und der Professionalisierung, zusammen mit jenem der Verwissenschaftlichung, zu Kristallisationspunkten der Diskussion um eine Neuorientierung der Lehrerbildung geworden. Während die Befürworter einer Anhebung der Lehrerausbildung auf Hochschulniveau einen nachhaltigen Professionalisierungsschub erwarten, ist für einige Vertreter einer traditionell seminaristischen Lehrerbildung der Begriff der Akademisierung zum Reiz- und Inbegriff einer sich von der Persönlichkeitsbildung verabschiedenden und leichtfertig sich der Verwissenschaftlichung preisgebenden Ausbildung geworden.⁵

Während sich der Begriff der Professionalisierung allgemein auf die *Bildung* des Lehrers bzw. des Lehrerstandes bezieht, handelt es sich beim Begriff der Akademisierung um deren *gesellschaftlich-berufsständische* Dimension. Unter der *Akademisierung* der Lehrerbildung (als etwas, das sich nicht in den Köpfen von Personen, sondern in

⁵ Dass bei der gegenwärtigen, polemisch geführten Diskussion einmal mehr von einem *Gegensatz* zwischen theoretisch-wissenschaftlicher Bildung (kühler, kopflastiger Verstandesbildung) und einer auf Intuition und Einfühlung beruhenden Persönlichkeitsbildung (warmer, humaner Herzensbildung) ausgegangen wird, bleibt dabei unerkannt. Zu den unbelegten, gleichwohl hartnäckig sich haltenden ausbildungspädagogischen Denkmustern gehört das des *Widerstreites* von analytisch-wissenschaftlichem und intuitivem pädagogisch-psychologischem Denken. Zieht man zu dieser Frage die Expertiseforschung zu Rate, so zeigt sich, dass das intuitiv erscheinende berufliche Handeln von Experten - deren nicht selten Erstaunen weckende diagnostische und handlungsbezogene Fähigkeiten zum situierten Problemlösen und zur flexiblen Variation von Kontexten - weder auf besonderen noch gesondert zu bildenden unwichtigen Persönlichkeitsmerkmalen wie Intuitions- und Empathiefähigkeit beruht. Was als intuitiv-einführendes - expertenhaftes - Handeln (in irgend einem Feld) erscheint, ist im Gegenteil das Resultat der langjährigen theoretischen und praktischen Beschäftigung mit dem Berufsfeld.

den Strukturen abspielt) sind alle *strukturpolitischen* Massnahmen zu verstehen, die sich auf die vertikale *Anhebung* auf die Tertiärstufe und die horizontale *Situierung* der Lehrerbildung in einem akademisch-wissenschaftlichen Umfeld (Hochschule, Universität) beziehen. Die gesellschaftlich-standespolitische Zielsetzung einer solchen Akademisierung ist die anerkennungs- und selbstwertbezogene Aufwertung des Lehrerberufs. Demgegenüber versteht man unter dem Begriff der *Professionalisierung* alle Prozesse und Massnahmen, die sich auf die Ausbildung der *Kompetenzen von Lehrpersonen* beziehen, mit Lüders (1989, S. 584) auf das, was ein Pädagoge "können, wissen und wollen muss, um seine Praxis erfolgreich bewältigen zu können. Es ist dies die Frage nach den Aufgaben und der Struktur pädagogischer Praxis und den dafür notwendigen Kompetenzen".

Somit stellt die Akademisierung eine notwendige, weil rahmensetzende Bedingung, aber nicht den eigentlichen Kern einer erweiterten Professionalisierung der Lehrerbildung dar. Wie einschlägige Erfahrungen u.a. in Deutschland gezeigt haben (vgl. Messner, in diesem Heft), führen strukturpolitische Massnahmen wie die Ansiedlung der Lehrerbildung in einem akademisch-wissenschaftlichen Umfeld nicht automatisch zu Qualitätsverbesserungen des Lehrerhandelns.⁶ Mit einer auch inhaltlichen Höherqualifizierung von Lehrpersonen ist erst zu rechnen, wenn das durch den Akademisierungsprozess eröffnete Bildungsumfeld der Hochschule bzw. der Universität auch tatsächlich den Zielen der Lehrerbildung entsprechend gestaltet und genutzt wird.

Das heisst, eine nachhaltige Steigerung pädagogischer Professionalität ist durch die geplanten strukturpolitischen Massnahmen nur zu erwarten, wenn es gelingt, über

- eine den Zugang zur Forschung erschliessende fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Bildung,
- die Schärfung von wissenschaftlichen Standards⁷ und die damit verbundene Förderung sozialwissenschaftlicher Denk- und Wissensformen,
- Eigenständigkeit und Selbstregulation erfordernde persönliche Arbeits- und Lernformen,
- die Gestaltung eines für die schulpraktische Ausbildung geeigneten didaktischen Umfeldes, sowie nicht zuletzt über
- eine durch die Akademisierung erwirkte Höherqualifizierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner

die Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. die Qualität des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns zu verbessern.

Bei allen Bemühungen um eine Steigerung der Professionalität des Lehrerhandelns sollten die Grenzen dessen, was Grundausbildungen leisten können, nicht übersehen werden. Genau so wenig, wie man durch eine universitäre Ausbildung ein guter Arzt, eine gute Anwältin oder ein guter Statiker wird, so wenig ist man eine versierte Lehrerin oder ein "fertiger" Lehrer, wenn man eine Universität oder Hochschule (und natürlich auch ein Lehrerseminar) verlässt. Neuere Forschungen - etwa zum Expertiserwerb (vgl. Bromme, 1992), zum situierten Lernen (auch: "learning on the job"), zur Transferproblematik oder zum Verständnis des Lehrers als "reflektierender Praktiker" - legen im Gegenteil nahe, den Kompetenzerwerb von Lehrpersonen als einen durch die Grundausbildung bloss *initiierten*, durch Fortbildung und durch Phasen der Weiterbildung zu stützenden, lebenslangen Entwicklungsprozess - als *berufsbiographische Entwicklungsaufgabe* - zu sehen.

⁶ In diesem Sinne ist auch Criblez & Hofer (1996) zuzustimmen, wenn sie die Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskussion auf eine fachinhaltliche Ebene gelenkt haben möchten

⁷ Zum Beispiel das Bemühen nach Objektivität, selbstkritischer Überprüfung, Verallgemeinerbarkeit oder systematischem Denken

Einen *gestuften* Erwerb unterrichtspädagogischer Kompetenzen - und damit allfällig eine Mittelverlagerung von der Grundausbildung auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. auch Oelkers, 1996) - legt auch das Expertisemodell von Berliner (1988) nahe. Nach diesem Stufenmodell⁸ (vgl. Tabelle 1) verlässt ein junger Lehrer/eine Lehrerin seine/ihre Grundausbildung irgendwo zwischen dem ersten und dem zweiten Stadium, jedenfalls aber noch als Novize/als Novizin. Wie in andern anspruchsvollen Berufen dauert es danach etwa zehn Jahre, bis man die höchste Stufe der Expertenschaft erlangt.

Tabelle 1: Stufenmodell der professionellen Entwicklung des Lehrerhandelns in Anlehnung an Berliner (1988). Berliners fünfstufiges Modell wurde von mir auf vier Stufen reduziert.

1. Stufe	<i>Der Novize:</i> Praktisches Handeln erfordert noch hohe Konzentration: das häufig bloss auf berufliche Teilaufgaben gerichtete Handeln erweist sich noch als unflexibel und bedarf zu einem beträchtlichen Grad der bewussten Steuerung.
2. Stufe	<i>Der fortgeschrittene Anfänger:</i> Strategisches und episodisches Wissen sind ausgebildet; didaktische Regeln vermögen bis zu einem gewissen Grad variiert (gedehnt) oder sogar gebrochen werden.
3. Stufe	<i>Der kompetente Praktiker:</i> Die Lehrperson zieht ihr reflektiertes Erfahrungswissen heran, um zu entscheiden, was wichtig ist; viele Verhaltenspläne und Strategien sind aber noch relativ unflexibel.
4. Stufe	<i>Der Experte</i> zeichnet sich durch intuitives und ganzheitliches, d.h. kaum mehr bewusst analysierendes Verstehen von Unterrichtssituationen aus; das Handeln ist flüssig und läuft scheinbar anstrengungslos ab.

Wissenschaftsanspruch und Wissenschaftsorientierung⁹

Wie lässt sich Lehrkompetenz unter den Bedingungen von Hochschule und damit unter dem Anspruch von Wissenschaft entwickeln? Wer das Anforderungsfeld der heutigen Schule *und* den Entwicklungsstand der sich auf dieses Feld - sowie allgemein auf das Lernen anspruchsvoller Berufe - beziehenden Erziehungs- und Sozialwissenschaften kennt, wird nicht bestreiten, dass die Erzielung von Fortschritten bezüglich der Professionalität des Lehrerhandelns eine verstärkte *Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung* erfordert. Schilmöller (1995) versteht unter Wissenschaftsorientierung "die Vermittlung einer kritisch-prüfenden, rationalen Haltung und Einstellung zur Welt" (S. 39). Auch die EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1993) verpflichten die Lehrerbildung auf das "Ethos der Wissenschaft", welches die Bereitschaft umfasst, "sich in bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch geregelten Über-

⁸ Ich gehe hier nicht weiter darauf ein, dass Stufenmodelle aller Art, soweit sie die Entwicklung von menschlichem Verhalten darstellen, heuristisch-analytisch fruchtbar sein können (wie in unserem Fall), empirisch aber generell problematisch sind.

⁹ Ich gehe im folgenden nicht auf die wissenschaftsbezogene *Fachausbildung* von Lehrerinnen und Lehrern ein. Angesichts des Bestehenbleibens einer krass unterschiedlichen Gewichtung fachwissenschaftlicher (z.T. auch pädagogisch-psychologisch-didaktischer) Studienanteile zwischen angehenden Gymnasiallehrern und den übrigen Lehrkräftekategorien, sind vor allem für die "unteren" Schulstufen und den Vorschulbereich, auch wenn man den EDK-Empfehlungen folgen würde, keine befriedigenden Lösungen zu erwarten. Auch die Frage, welche Bedeutung dem *wissenschaftsorientierten Fachunterricht* hinsichtlich des *Bildungsanspruchs schulischen Lernens* zukommt, kann hier nicht verfolgt werden (vgl. dazu z.B. Schilmöller, 1995)

prüfungsverfahren zu unterwerfen" (S.12). Insgesamt besteht das Ziel einer sozial- und erziehungswissenschaftlich gestützten Lehrerbildung m.E. darin, Lehrkräfte einstellungs-, wissens- und handlungsmässig in den Stand zu versetzen, ihr pädagogisch-didaktisches Handlungsrepertoire in einer Weise weiterzuentwickeln, dass es mit wissenschaftlicher Erkenntnis in Einklang bleibt.

Nicht nur kann davon ausgegangen werden, dass sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissens- und Denkformen von Nutzen sind bei der Fundierung und Klärung verstehens- und handlungsleitenden Wissens - des Deutungs- und Praxiswissens von Lehrerinnen und Lehrern. Der öffentliche Dialog unter der Einstellung kritischer Rationalität, in dem jede Wissenschaft steht, stiftet zudem *Intersubjektivität* - eine in der pädagogischen Profession nach wie vor dringend benötigte Qualität.

Dass es sich dennoch beim Konzept der Wissenschaftsorientierung - allgemein und bezogen auf Lehrerbildung - nach wie vor (und gerade heute wieder) um ein *präzisionsbedürftiges Prinzip bildenden Lernens* handelt, machen die folgenden Beobachtungen und Probleme deutlich.¹⁰

(1) In den vergangenen Jahrzehnten sind die Sozialwissenschaften selbstkritischer und selbstreflexiver geworden, was nicht zuletzt zur Herausbildung eines Bewusstseins der eigenen Grenzen geführt hat. Dazu gehört, dass man als Sozialwissenschaftler heute mit einer Pluralität von Theorien und methodischen Zugängen von Wissenschaft konfrontiert ist, die sich weder ohne weiteres integrieren noch einfach abwehren lassen.

(2) Für die mit dem Prozess und den Ergebnissen von Wissenschaft befassten Lehrerd Studierenden bedeutet dies, dass auch sie mit unterschiedlichen, im curricularen Durcheinander universitärer Lehre häufig ohne erkennbaren Bezug zueinander vermittelten Wissens- und Denkformen konfrontiert werden. Anstatt dass sich vermitteltes pädagogisches Orientierungswissen, psychologisch-empirisches Unterrichtswissen und fachdidaktisches Wissen untereinander und mit schulpraktischem Handlungswissen integrieren lassen, stehen die im Prinzip wechselseitig sich bedingenden Wissensformen additiv zueinander.¹¹

(3) Der wichtigste Punkt im Anschluss an das Vorgenannte betrifft die *Nicht-Identität von Wissenschaftswissen (Theoriewissen) und beruflichem Handlungswissen*. Dass sich theoretisches (abstraktes, wissenschaftlich gewonnenes) Wissen nicht rekonstruktionslos bzw. transformationslos in praktisches Können übersetzen lässt, hat bereits *Herbart* gesehen. So lesen wir bei ihm über die Natur des theoretischen Wissens: „Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Massregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muss“ (Herbart 1802/1964, S. 285f). Bekannt ist, dass Herbart den pädagogischen Takt als Zwischenglied zwischen theoretischer Einsicht und dem, was bis heute Lehrkunst genannt wird, eingeschoben hat. „Nun schiebt sich aber bey jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Tact* nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bey strenger

Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (ebd.). Was Herbart hier ausführt, unterscheidet sich im Kern nicht wesentlich von *kognitionswissenschaftlichen* Positionen zum Problemlösen von Experten, zum Transfer oder zum *situierten Lernen*. So wie sich bei Herbart der pädagogische Takt nicht von selbst einstellt, so muss auch die Kompetenz zum situierten pädagogischen Verstehen und Handeln bzw. zur (Individuallagen und Bedürfnissen angemessenen) Variation von pädagogischen Kontexten in der Unterrichtspraxis selbst entwickelt und geübt werden.¹²

(4) Präzisionsbedürftig ist das Konzept einer wissenschaftsorientierten Bildung mit Bezug auf die Konstitution und Rolle der Fachdidaktiken. Neben strukturellen Problemen, welche die Ansiedlung und die Stellung der Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrerbildung betreffen¹³, werden Fragen zur Beziehung zwischen disziplinär organisierten Wissenschaften und interdisziplinären Schulfächern aufgeworfen (Reusser, 1992). Da die meisten Wissenschaftsdisziplinen, aber auch viele Schulfächer, erst spät damit begonnen haben, sich mit ihrem Verhältnis zueinander, und vor allem mit ihrer eigenen Lehrbarkeit systematisch zu befassen¹⁴ - was einen wesentlichen Kern fachdidaktischer Analyse und Forschung darstellt -, und weil es in der Schweiz auch noch praktisch keine mit Lehrstühlen bestückte fachdidaktische Entwicklungs- und Forschungszentren gibt, wird dieser Fragenkomplex die Lehrerbildung auch nach ihrer formalen Akademisierung noch lange beschäftigen. Umgekehrt sind von einer akademisierten Lehrerbildung aber auch Impulse für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zu erwarten, vor allem, wenn die Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungen ernst machen mit dem, was gegenwärtig unter dem Schlagwort der Forschungsorientierung bzw. des forschenden Lernens eine besondere Aufmerksamkeit findet (vgl. Criblez, 1996; Gautschi & Vögeli-Mantovani, 1994).

Forschungsorientierung und forschendes Lernen

Dass *forschendes Lernen*¹⁵, mehr als dogmatische Belehrung ohne persönliche Haftung, in den Geist der Wissenschaften und der darin stattfindenden Wissensproduktion einführt, ist oftmals gesagt worden. Nun kann das Ziel einer forschungsorientierten, das heisst, Lehre und Forschung verbindenden Lehrerbildung nicht darin bestehen, Lehrer zu Forschern auszubilden. Dagegen erscheint die Annahme vernünftig, dass angehende Lehrkräfte durch reflektierte Mitarbeit an anwendungs- oder entwick-

¹² Nach Herbart gibt es eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft.

¹³ Dabei ist zu beachten (wie auch in einem neuen Empfehlungspapier der Kommissionen "Schulpädagogik/Didaktik" und "Schulpädagogik/Lehrerbildung" der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" nachzulesen ist), dass die Frage, wie die Fachdidaktiken an den Universitäten und Hochschulen unterzubringen seien, aus strukturellen Gründen immer dann keine gute Antwort hat, wenn sie auf die Alternative Schulpädagogik/Erziehungswissenschaft oder Fachwissenschaft zielt. Fachdidaktik muss immer beide Valenzen haben, oder es müssen die Defizite bestehender struktureller Lösungen ausgehalten werden.

¹⁴ Nicht nur an schweizerischen Hochschulen, sondern auch anderswo betrachten es die wenigsten Dozenten eines "Schulfachs" (Geschichte, Biologie, Mathematik, Physik ...) als ihre Aufgabe, neben umfassenden fachwissenschaftlichen Kenntnissen auch noch die Anleitung, wie dieses Wissen zu *lehren* sei, mitzuliefern. Ebenso fremd ist für viele die Vorstellung, sich mit dem Unterricht ihres Faches als *Forschungsgegenstand* zu beschäftigen, oder sich dafür einzusetzen, dass Ressourcen für diese Aufgabe bereitgestellt werden - dies, auch wenn sich vermutlich nachweisen liesse, dass dies für angehende Lehrkräfte und für alle Fachstudierenden auch gerade unter ökonomischen Gesichtspunkten eine vernünftige Lösung wäre.

¹⁵ Eine wichtige phänomenologisch-hermeneutische Variante von Forschung, auf die ich hier nicht eingehen kann, ist das in seinem Wert m.E. nach wie vor unterschätzte *genetische Lehren* im Sinne von Wagenschein.

¹⁰ Vgl. auch die Bemerkungen von Oser (1996)

¹¹ Das gleiche Problem elaboriert auch Messner (in diesem Heft)

lungsbezogenen Forschungsprojekten¹⁶ - das heisst, durch Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs, durch die Erfahrung wissenschaftlich exakten Arbeitens, aber auch durch die Erfahrung, dass Forschung eine kaum je abschliessbare Beschäftigung mit einem Gegenstand darstellt - in die Lage versetzt werden, zu verstehen, wie Forschung funktioniert und welcherart ihre Ergebnisse sind. Dadurch vermögen sie später abzuschätzen, was bestimmte Forschungsergebnisse für ihre Praxis bedeuten.

Beck, Guldimann und Zutavern (1993), die zu den wenigen Nationalfonds-Forschungsgruppen innerhalb der schweizerischen Lehrerbildung gehören, haben die Bedeutung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung einmal in 8 Punkten umschrieben:

1. Forschung fundiert und verändert Grund- und Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern.
2. Forschung bildet Studierende.
3. Forschung steht in einem produktiven Spannungsverhältnis zur Lehre.
4. Forschung bildet Lehrende fort.
5. Forschung verbindet verschiedene Ausbildungsbereiche.
6. Forschung untersucht Fragen der Lehrerbildung.
7. Forschung wirkt innovativ auf das Bildungswesen.
8. Forschung schafft regionale und internationale Kontakte.

Nicht alle werden zustimmen können (oder wollen), wenn Beck für die Forschung in der Lehrerbildung dieselben Standards wie für die universitäre Forschung fordert.¹⁷ Fragt man sich, wie realistisch die durch die EDK-Thesen geweckten und im Fachhochschulgesetz bekräftigten Erwartungen sind, so lassen sich rasch einmal auch die Grenzen eines Forschungsengagements für Lehrende wie für Studierende erkennen. Nehmen wir utopischerweise einmal an, folgende Probleme seien gelöst bzw. liessen sich relativ rasch einer Lösung zuführen: die Herabsetzung der Pflichtlektionenzahl für Fachhochschul-Dozenten und -Dozentinnen, die Ausscheidung einer grösseren Anzahl von Forschungs(teil)stellen sowie die Weiterbildung einer ebenfalls grösseren Zahl von Lehrerbildner/innen zu Forscher/innen. Selbst dann sollten die Erwartungen nicht zu hoch geschraubt werden, vor allem wenn man bedenkt, dass Studierende in den drei Jahren, in denen sie eine Pädagogische Hochschule besuchen, sich in erster Linie auf die Berufspraxis vorzubereiten haben (Criblez, 1996). Anzunehmen ist, dass die Entwicklung wohl so vor sich gehen wird, dass eine Forschungs-Infrastruktur in der Lehrerbildung sich zuerst punktuell, jedenfalls nur sehr langsam ausbilden wird.

Lehrerberufsbildung und universitäre Lehr-Lernkultur

Nimmt man die Unübersichtlichkeit und den anonymen Massenbetrieb eines wenig strukturierten universitären Vorlesungs- und Seminarbetriebs zum Massstab, so ist unmittelbar klar, dass in einem solchen akademischen Umfeld nicht zu lernen sein

¹⁶ Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der an Lehrerbildungsinstitutionen betriebenen Forschung um Projekte der pädagogisch-(fach-)didaktischen Anwendungs- und Entwicklungsforschung, und nicht um grundlagenwissenschaftliche Forschung handeln wird, um Projekte auch, die von i.d.R. teilzeitlich oder befristet von der Lehre entlasteten Dozentinnen und Dozenten (evtl. im Verbund mit andern Institutionen) initiiert und getragen werden.

¹⁷ "Forschung, die im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben wird, muss die Standards erfüllen, die pädagogisch-psychologische Forschung auch an Universitäten zu erfüllen hat. Sonst ist es sinnlos, Forschung zu betreiben oder das, was unter diesem Etikett an den neuen Ausbildungsstätten passiert, als Forschung zu betreiben" (Beck, 1996, S. 259). - Demgegenüber wird in den EDK-Thesen (1993) ein "weicherer" und breiterer Forschungsbegriff vertreten, unter den die Partizipation von Studierenden an professionell angelegten Forschungsprojekten ebenso fällt wie die Bearbeitung von kleinen "Schnupperprojekten" oder das forschende Lernen als "didaktisches Prinzip" (S. 24f).

wird, wie man gut unterrichtet. Dagegen ist ebenso klar, dass sich Pädagogische Hochschulen in der Schweiz kaum zu solchen Gebilden entwickeln werden. Eher besteht Hoffnung auf das Gegenteil.

Was die Lehr-Lernkultur der Lehrerbildung anlangt, so wird allein schon die normative Kraft des Faktischen und Bewährten - gemeint ist die weitgehende Identität des Personals der neuen Pädagogischen Hochschulen mit jenem der alten Seminare - (Hügli, 1996) dafür sorgen, dass überschaubare Lerngruppen und durchsichtige Theorie-Praxis-Strukturen auch künftig erhalten bleiben. Eher wird im Gegenteil darauf zu achten sein, dass neben der Übernahme "seminaristischer"¹⁸ Elemente (vor allem in die klinisch-berufspraktischen Ausbildungsteile) auch hochschuldidaktische Lehr- und Lernformen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen und Forschungspraktika Eingang in die Ausbildung finden werden.

Was die übergreifende Organisation der Lehrerbildung anlangt, ist diese von den Vorgaben des Fachhochschulgesetzes her bekanntlich weit offen. Der nicht-triviale, neuralgische Punkt bzw. die grösste Herausforderung an die Kreativität der Ausbildungsplanung wird darin bestehen, hochschultaugliche lernorganisatorische Lösungen für eine *klinische und (zugleich) wissenschaftliche* Lehrerberufsbildung zu suchen. Gemeint ist - als durchgängiges didaktisches und lernorganisatorisches Ausbildungsprinzip (Reusser, 1982) -, dass Lehrerstudierende bereits in ihrer Initialausbildung erfahren, was es bedeutet, Wissen und Handeln, Denken und Tun, nicht zu isolieren, sondern im reflektierten Tun aufeinander zu beziehen. Die Erfahrung zeigt, dass weder die traditionelle seminaristische noch die akademisierte oder universitarisierte Lehrerbildung (in der Schweiz und in Deutschland) dieses Kardinalproblem bisher gelöst haben.¹⁹ Woraus aber nicht zu schliessen ist, dass das Problem innerhalb vernünftiger Grenzen von Erwartungen an Lösungen (auch an das in Grundausbildungen Leistbare) *unlösbar* wäre. Nimmt man die Einsichten zusammen, die man aus der Transfer- und Expertiseforschung, der Motivationspsychologie, aus den Arbeiten über die Prozesse des Coaching und des situierten Lernens, über die Bedeutung von Alltags-theorien, über das Lernen reflektierender Praktiker, aber auch aus der Schulqualitätsforschung, kurz: aus der modernen Schul- und Lehr-Lernforschung gewinnen kann, so eröffnen sich längst noch nicht genutzte Spielräume der transformierenden Einarbeitung wissenschaftlicher Einsichten in die Sozial- und Handlungsorganisation der Lehrerbildung.

Wichtig ist, nicht zuletzt unter Berücksichtigung von Erfahrungen, wie sie in Deutschland gemacht wurden²⁰, dass an einer moderaten *Einphasigkeit* der berufsbezogenen Ausbildung, das heisst an einer institutionell integrierten Theorie-Praxis-Verzahnung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Ausbildungsteile, so weit als möglich festgehalten wird. Nur wenn sich beide Kulturen - die theoretisch-wissenschaftliche und die schulpraktische - permanent wechselseitig anregen, irritieren und herausfordern, was vor allem dadurch geschieht, dass aufgrund geregelter Betreuungsverantwortlichkeiten die Hochschuldozenten *regelmässig* in den Lehrpraktika

¹⁸ Unter dem Begriff "seminaristisch" verstehe ich hier weniger die *Institution* der Lehrerseminare, als vielmehr *einerseits* die Qualitäten, wie sie alle überschaubar, durchsichtig und kommunikativ strukturierten schulischen Lebenswelten bieten, sowie *andererseits* die denselben Qualitäten verpflichteten Theorie-Praxis-Verzahnungen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Beide Qualitäten sind, entgegen dauernder Behauptung, nicht an die *Institution* der Lehrerseminare gebunden, sondern können in der Schweiz genauso an nachmaturitären Lehrerbildungsinstitutionen gefunden werden.

¹⁹ Anzumerken ist, dass die seminaristische Lehrerbildung, vor allem was die raum-zeitliche und personelle Verzahnung berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildungselemente anlangt, zum Teil Hervorragendes geleistet hat.

²⁰ Vgl. den Baden-Württembergischen Abschlussbericht der Strukturkommission Lehrerbildung 2000, Stuttgart, 1993.

und die Praxislehrkräfte regelmässig an den Hochschulen anzutreffen sind, wird erreichbar, was ich für das wichtigste Gütekriterium einer sorgfältig konzipierten, *klinisch-wissenschaftlichen* Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern halte: die *Transformation* von in den wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsteilen vermittelten *Theorien über Unterrichten, Lernen, Beraten, Lehrerpersönlichkeit und Schule zu Theorien für Lehrende, Lernende, Beratende*, das heisst zu reflektierbaren und handlungsleitenden Theorien für verantwortliche Lehrerpersönlichkeiten.

Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Orientiert man sich am postulierten Selbstverständnis und den daran geknüpften Qualitätsansprüchen einer akademischen Lehrerbildung, so erweist sich die *Rekrutierung* und *Heranbildung* qualifizierter Hochschullehrkräfte als *existenzielle* Frage für die Pädagogischen Hochschulen. So hängt nicht nur das Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern eng mit deren Qualifizierung zusammen (Criblez, 1996). Auch die Erfüllung der anvisierten wissenschaftlichen Bildungs- und Forschungsaufgaben ist ohne entsprechend ausgebildetes Personal nicht möglich. In den nächsten Jahren wird es deshalb darum gehen, weiterführende wissenschaftliche Qualifikationswege für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner auszuarbeiten.

Den EDK-Thesen ist zuzustimmen, was die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe anlangt: "Noch schwieriger als die Rekrutierung des neuen wissenschaftlichen Personals wird die Transformation des bestehenden Lehrpersonals in ein Lehrpersonal Pädagogischer Hochschulen sein. Die bisherigen Dozentinnen und Dozenten werden sich mit völlig neuen Ansprüchen konfrontiert sehen. Die nötigen Anpassungen werden daher mit Geduld und Verständnis angestrebt werden müssen: Fort- und Weiterbildungsangebote müssen geplant und von den Lehrpersonen abgerufen werden können. Die Pflichtstundenzahlen sind den Normen des tertiären Bereichs anzupassen (12-16 Stunden), und die Pensen sind so zu definieren, dass die wissenschaftliche Tätigkeit nicht gewissermassen "hobbymässig" neben einer vollen Unterrichtsverpflichtung geleistet werden muss, sondern im Rahmen der Arbeitszeiterwartungen Platz hat" (S. 28).

Nebst zur Zeit von der Weiterbildungszentrale Luzern getragenen Fortbildungsangeboten scheinen mir drei Arten von auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung zugeschnittenen Aus- und Weiterbildungsangeboten in Erziehungswissenschaften und (Fach-) Didaktik notwendig und mittelfristig auch realisierbar zu sein:

1. Ergänzende Studienangebote an Hochschulen und Universitäten für Lizentiatsstudierende in Erziehungswissenschaften, die beabsichtigen, später in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig zu sein.
2. Zertifizierbare (inter-) universitäre Weiterbildungsangebote für praktizierende Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner mit und ohne erziehungswissenschaftlichen oder fachwissenschaftlichen Hochschulabschluss.²¹
3. Postgraduiertenstudiengänge an Universitäten, vor allem in Fachdidaktik, verbunden mit der Möglichkeit zu Doktorat und Habilitation.

An den Trägerschaften der künftigen Pädagogischen Hochschulen wird es liegen, durch die Mitfinanzierung solcher Ausbildungsgänge in Zusammenarbeit mit den bestehenden Hochschulen und Universitäten und durch die Schaffung nötiger (Nach-) Qualifikationsanreize die neuen Institutionen nicht nur zu schaffen, sondern sie entsprechend den damit verbundenen hohen Erwartungen auch zum Leben zu erwecken.

²¹ Hierzu gehört das geplante Berner Nachdiplomstudium Fachdidaktik

Ein spezielles Weiterbildungs- bzw. Nachqualifikationsproblem betrifft die zum Teil fehlende *berufspraktische* Qualifikation jener Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen, die über keinen Fähigkeitsausweis und/oder keine Schulerfahrung auf der Zielstufe verfügen. Da eine zugleich wissenschafts- und anwendungsorientierte Lehrerbildung über das theoretische Fachwissen hinaus Situationswissen, Kontextkenntnisse und Handlungserfahrung - kurz: Expertise im Feld - verlangt, besteht auch hier ein Handlungsbedarf. Zu treffende Massnahmen werden sich aber vermutlich nicht so leicht über individuelle Fälle generalisieren lassen. Obwohl wünschbar, meine ich nicht, dass man als Lehrerbildner unbedingt über ein Lehrfähigkeitszeugnis verfügen muss. Aber die Zielstufe von innen kennen, aus gründlicher Beobachtung sowie mindestens einem längeren Praktikum, jedenfalls und nicht bloss als ehemaliger Schüler, sollte man schon.

Abschluss: Lehrerbildung und Hochschule - eine Verhältnis wechselseitiger Herausforderung

Die Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt einen Meilenstein auf dem Weg zu einer Erhöhung der Professionalität des Lehrerhandeln sowie zum Anspruchs- und Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern dar. Auch wer die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität als *langfristiges* Ziel bzw. als Vision vor Augen behält, wird den eingeleiteten Prozess der Bildung von Fachhochschulen begrüssen. Wie weit die Fachhochschulen dereinst leisten werden, was von ihnen erwartet wird, und wie sich ihr Verhältnis zu den Universitäten entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Einiges wird davon abhängen, inwieweit sich die Probleme, die in diesem Beitrag genannt worden sind, lösen lassen.

Abzuwarten bleibt ebenfalls, welche Impulse die angelaufenen Reformen den Universitäten bringen werden, an denen bekanntlich seit langer Zeit ein Teil der Lehrerbildung stattfindet. Was die Universität als prinzipiellen Ort der Lehrerbildung anlangt, so gilt: Auch wenn zutrifft, dass sich Universitäten *eher* an Wissenschaften als an Berufen orientieren, so liegt doch falsch, wer behauptet, diese bereiteten *nur* auf Wissenschaft vor. Weder gibt es universitätsgeschichtlich einen Gegensatz zwischen Studium und Berufsvorbereitung (vgl. die Ausbildung von Juristen, Mediziner, Pfarrern, Ingenieuren) noch lässt sich bestreiten, dass Einstieg und Bewährung im Beruf nicht nur diesen Gruppen, sondern auch den seit langem ebenfalls an den Universitäten ausgebildeten Gymnasial- und Sekundarlehrkräften, zwar nicht problemlos, wie bei allen anspruchsvollen Berufen, aber im Prinzip doch gelingt. Universitäten und Hochschulen haben somit den Beweis, dass sie durchaus *praxistaugliche*, wenn auch nicht *per se praxisbezogene* Ausbildungsinstitutionen sind, längst angetreten.

Zum Schluss: Eine bisher nicht thematisierte, an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wahrnehmbare Chance einer akademischen Lehrerbildung besteht in der Teilnahme an dem, was sich als *interactive mind* der Wissenschaft bezeichnen lässt. Gemeint ist die Partizipation an im Prinzip globalen, jedenfalls überlokalen wissenschaftlichen *Handlungs- und Wissensbildungsgemeinschaften*, die als Komplement zu den auch bei uns sich bildenden *berufsbezogenen Weiterbildungs- und Praxisgemeinschaften* verstanden werden können. Auch wenn die Partizipation, in erster Linie von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern an solchen Gemeinschaften - durch Lektüre, forschendes Lernen und durch wissenschaftliche Kommunikation - nur bruchstückhaft erfolgen kann, dürften sich positive identitätsbildende Wirkungen vor allem dann einstellen, wenn es der wissenschaftsbezogenen, forschungsbewussten und forschenden Lehrerbildung gelingt, sich vermehrt in diese Selbstreflexions- und Kommunikationszusammenhänge eingeordnet zu sehen.

Literatur

- Beck, E. (1996). Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule - Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, (2), 251-260.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1993). *Zur Bedeutung der Forschung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung*. Thesenpapier zur Fachtagung „Lehrerbildung im Bodenseeraum“ am 11.6.93 in Rorschach.
- Berliner, D. C. (1988). *Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. In: New Directions of Teacher Assessment (pp. 39-68). Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, (2), 217-232.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). (1994). *Bericht zum Seminar „Practiciens-Chercheur“ am Didaktikum in Aarau*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Herbart, J.F. (1964). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* hrsg. von K. Kehrbach u. Otto Flügel. 19 Bände. Nachdruck der Ausgabe Langensalza 1887-1912. Bd. 1-19. Aalem. (Textausschnitt: Erste Vorlesung von 1802).
- Hügli, A. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Schweizer Schule* 1/96, 3-9.
- Lüders, C. (1994). Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz, Grüne Reihe.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75-81.
- Reusser, K. (1982). Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 3, 173-288.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193-215.
- Schilmöller, R. (1995). Wissenschaftlicher Unterricht - ein Weg zur Bildung? *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 71, (1), 32-54.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: Dossier 24. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern 1993.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Okt. 1995*.
- Strukturkommission Lehrerbildung 2000: *Lehrerbildung in Baden-Württemberg, Abschlussbericht*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft und Forschung, 1993.
- Terhart, E. (1992). Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. *Pädagogik* 9/92, 32-35.
- Wyss, H. (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210-218.