

Buchberger, Friedrich

## Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 7-20



Quellenangabe/ Reference:

Buchberger, Friedrich: Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 7-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132472 - DOI: 10.25656/01:13247

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132472>

<https://doi.org/10.25656/01:13247>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich <sup>1</sup>

Friedrich Buchberger

*Erneut ist die Lehrerbildung (LB) in vielen OECD-Staaten zum Gegenstand intensiver Auseinandersetzung und zum Teil einschneidender Veränderungen geworden, die sich auf all ihre Bereiche erstrecken: Lehrerausbildung (LAB), Berufseinführung, Lehrerfort- (LFB) und Lehrerweiterbildung (LWB). Der vorliegende Aufsatz beschreibt zunächst einige zentrale Themenfelder sowie Diskussionsstränge und lotet skizzenhaft Hintergründe aus. Dann wird die Formel der "LB als eines offenen, dynamischen Systems" näher beleuchtet, und es werden Implikationen daraus diskutiert. Angesichts einer nahezu beliebigen Vielfalt von Lösungsmodellen der LB werden abschließend organisatorisch-institutionelle Aspekte ihrer weiteren Entwicklung erörtert. Der Aufsatz bemüht sich bevorzugt um Problemdefinition und -analyse als um mitunter vorschnelle Antworten. Er versteht sich als Beitrag zu einer problemsensiblen und rationalen Diskussion - Attribute, die Diskussionen um eine Weiterentwicklung der LB nicht immer zu prägen scheinen.*

### (Produktive) Unruhe - (produktive) Schubkräfte?

Die LB in ihren höchst unterschiedlichen Formen ist in vielen OECD-Staaten wiederum zum Gegenstand heftiger Diskussion geworden. Bewegung und Unruhe sind erneut aufgekommen, Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung scheint angezeigt. Substantielle Reformen sind angesagt, im Anlaufen oder in ein konkretes Stadium getreten. Exemplarisch sollen für diese neu belebte Auseinandersetzung vier Beispiele angeführt werden.

#### Die Lehrerbildung im Zeichen neu angestossener oder sich vollziehender Reformen

(1) In einer "Nation at risk", den USA, werden tiefgreifende Erneuerungen der LB für unerlässlich erachtet. Auf breiter Ebene werden mit grossem Elan und auch entsprechenden Ressourcen Reformen gestartet, die sich auf alle Bereiche der LB beziehen und für den Lehrberuf nachhaltige Veränderungen erwirken. Über eine zu professionalisierende LB soll deren Qualität sichergestellt und damit auch die Qualität von Lehrarbeit wie auch der Status der Lehrkräfte verbessert werden (vgl. Holmes Commission 1986, 1990).

Gleichzeitig und in scharfem Kontrast dazu treffen verschiedene Bundesstaaten der USA oder England und Wales Massnahmen, die mit einer Deprofessionalisierung von LB und einer Dequalifizierung von Lehrarbeit in Zusammenhang zu bringen sind. Sogenannte "alternative routes into teaching", meist kurzfristige und von Schulbehörden organisierte on-the-job trainings, werden in Konkurrenz zu traditionellen oder an Stelle deutlich verbesserter Modelle der LB installiert. Es wird argu-

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung der Vorträge "Lehrerbildung im europäischen Raum" (SKDL/CSDIF, Locarno, 3.9.1992) und "Teacher Education Policies and Models in Europe" (Council of Europe, Izmir, 24.9.1992).

mentiert, dass traditionelle LB ein "low impact enterprise" sei, ein teures Unternehmen mit nur geringer Effizienz - Effizienz, die mit niedrigeren Kosten durch "alternative routes into teaching" auch zu haben wäre. Damit sind gerade traditionelle Formen der LB gefährdet - oder wie in England und Wales in ihrem Bestand bedroht; Modelle professionalisierter LB werden sich dieser Herausforderung zu stellen haben (vgl. zu "alternative routes into teaching" Stoddart/ Floden 1990, Taylor 1990).

(2) Die europäischen Erziehungsminister stellen ihre Konferenz in Helsinki (1987) unter das Leitthema "New challenges for teachers and their education" (Council of Europe 1987), versuchen Erfordernisse für eine den Anforderungen der Zeit entsprechende LB zu definieren und beauftragen den Council of Europe mit weiterführenden Maßnahmen (z.B. Fragen der Rekrutierung und Bildung von qualifiziertem Personal für die LB).

(3) Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaften beleben die Diskussion. Dabei bleiben die Europäischen Gemeinschaften in bildungspolitischen (Struktur-) Fragen zurückhaltend (vgl. die Abkommen von Rom und Maastricht), und es wird für das allgemeinbildende Schulwesen eine Harmonisierung von Bildungssystemen und Bildungsinhalten deutlich ausgeschlossen. Jedoch ergeben sich aus der formulierten Grundfreiheit der Freizügigkeit des Personenverkehrs und damit korrespondierenden Richtlinien Auswirkungen auch auf die LB (vgl. Busch 1990). Durchgeführte Verlängerungen der LAB auf mindestens drei Jahre im tertiären Bildungssektor bzw. Verlängerungen in den universitären Bereich können in einem engen Zusammenhang mit Richtlinien zur Anerkennung von (akademischen) Diplomen gesehen werden (vgl. Richtlinien 89/48/EWG und 92/51 EWG). Ferner unterstützen die Europäischen Gemeinschaften laufend Expertenseminare zur Weiterentwicklung der LB, bei denen Lösungsansätze für deren drängende Probleme gefunden werden sollten (z.B.: Teacher education and the university, Antwerpen 1991; Educational research and teacher education, Lyon 1992).

(4) Bildungsbezogene Aktivitäten der OECD - jener Vereinigung, von der manche behaupten, daß sie das kritische übernationale Gewissen nationaler Politiken wäre - konzentrieren sich neuerdings wiederum verstärkt auf den Lehrberuf und die LB. Berichte, wie etwa "The training of teachers" (1989), "Schools and quality" (1989), "The conditions of teaching" (1989) oder "The teacher today" (1990) müssen für die LB gedankliche Provokation bedeuten - unter anderem wegen der zugrundeliegenden internationalen Perspektive und der enge bildungsbereichsinterne Denkgewohnheiten überwindenden Offenheit. Vier Fragenkomplexe werden in den erwähnten OECD-Berichten im besonderen angesprochen:

- Wie können Qualität und Standard der LB und der Lehrarbeit erhöht werden?
- Wie kann die LB effizienter gemacht und rationalisiert werden?
- Wie können Beziehungen bzw. Bezüge von LB und Schule/ Schulsystem verstärkt und verbessert werden?
- Wie kann die Versorgung von Bildungssystemen mit einer hinreichenden Zahl exzellenter Lehrer und Lehrerinnen gewährleistet werden?

Damit sind bloß einige Aktivitäten im Rahmen einer neu belebten Diskussion um die LB angeführt. Was sind nun mögliche Motive bzw. Gründe für dieses erneute Einsetzen intensiver Diskussion um LB? Skizzenhaft sollen fünf wesentliche Momente aufgelistet werden (vgl. Neave 1992, OECD 1990, OECD/CERI 1989).

## Beweggründe, die die aktuelle Reformdiskussion beleben

(1) Eine Vielzahl von Momenten trägt dazu bei, daß an Schule und Lehrkräfte erhöhte, geänderte und neue Erwartungen gerichtet und Anforderungen gestellt sind. Unter anderem können angeführt werden: geänderte Familien-, Lebens- und Arbeitsstrukturen; gesellschaftlicher Wertewandel; Wissensexplosion; neue Technologien - von Bio über Gen und Information zu Kommunikation; Multikulturalität; verlängerte Beschulungszeiten und damit korrespondierend ein Funktionswandel der Sekundarstufe I oder heterogenere Schülerpopulationen gerade in der Sekundarstufe II.

In der neu belebten Diskussion um LB wird nun geäußert, daß Schule und Lehrpersonen den dadurch entstandenen erhöhten, geänderten und neuen Erwartungen und Anforderungen nur in einem eingegrenzten Umfang entsprechen könnten. Es wird eine mangelnde Proaktivität in der Auseinandersetzung mit geänderten bzw. sich rasch ändernden Bedingungen von Schule und Bildung unterstellt. Wenn auch partiell durchaus erfolgreiche Anpassungsleistungen unter großem Aufwand bewerkstelligt werden könnten, blieben diese doch nur Reaktionen - mitunter verspätete. Die Lehrkräfte, ihre Einstellung und ihre Bildung werden als eine Bedingung dafür ins Treffen geführt. Eine Verbesserung der LB wird zur notwendigen Bedingung alleine schon zur Erhaltung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen erklärt, erst recht jedoch zu deren Verbesserung (vgl. OECD/CERI 1989). Eine Verlängerung der LAB, deren Akademisierung oder der Aufbau umfassender Fortbildungssysteme bilden in vielen Ländern für erforderlich erachtete Reaktionsmuster zur Bewältigung der skizzierten Situation.

(2) Das politische Umfeld von Schule und LB befindet sich im Wandel. Hatte Bildung etwa ab der Mitte der Siebzigerjahre in den meisten OECD-Staaten den Status als politische Priorität verloren und dementsprechend Einschränkungen erfahren müssen, so rückt sie nunmehr erneut ins Zentrum staatlichen Interesses. Es wird argumentiert, daß hochtechnologisierte Gesellschaften auf die optimale Entfaltung des humanen Potentials all ihrer Bürger und Bürgerinnen angewiesen und qualitativ höchststehende Bildungssysteme zur Annäherung an dieses Erfordernis unerlässlich seien - "A quality education for all" wird als Slogan eingebracht, wobei über die OECD-Staaten hin Übereinstimmung lediglich zu "Quality" besteht, nicht jedoch über die Anzahl von Menschen, auf die sie sich beziehen sollte.

(3) Ein drittes belebendes Moment kann im Zustand des Lehrerarbeitsmarktes ausgemacht werden. Zum einen sehen sich manche Länder gegenwärtig (England, Frankreich) oder in absehbarer Zukunft (Deutschland) mit einem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal konfrontiert. Damit rücken Fragen der Bedarfsdeckung wie auch einer Neudefinition bzw. Neubewertung der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in den Blickpunkt und damit auch die Aufgaben der LB. Die Mangelsituation scheint in manchen Ländern zu einem Professionalisierungsschub der LB beizutragen (vgl. Frankreich), in England und Wales - wie erwähnt - umgekehrt eine Deprofessionalisierung zu erwirken. Zum anderen findet sich in einer Reihe von Ländern ein Lehrerüberschuß und, damit häufig korrespondierend, das Problem einer "kollektiven Vergeisung" des Lehrpersonals (vgl. Neave 1992). Damit treten Fragen der Selektion für den Lehrberuf in den Vordergrund, und es wird Problembewußtsein dafür geweckt, daß die vielen neuen an Schule gestellten Anforderungen von einer alternden, in Zeiten der Expansion - und wie die OECD (1989) meint, wegen der Expansion nicht immer optimal - ausgebildeten Lehrerschaft zu bewältigen sein werden. Gezielte und koordinierte LFB und LWB - bislang doch eher blinde Flecken der LB - werden unerlässlich. Ein mitunter zu beobachtendes "muddling-through" wird durch konzeptivere Lehrbildungspolitik und Formen von Personalentwicklung zu ersetzen sein.

(4) Erfordernisse wie Bedürfnisse nach einer wissenschaftsbestimmten (Berufs-) Bildung einer großen Zahl von Menschen tragen zu einer Neuvermessung der Aufgaben und einer Neustrukturierung des tertiären Bildungssektors bei. Neben ein traditionelles Konzept von "Universität" sind etwa Polytechnics, Colleges of Higher Education, Gesamthochschulen oder Fachhochschulen getreten. Die LAB - in den OECD-Staaten nahezu durchgängig im postsekundären Bildungssektor angesiedelt - und die LFB wie die LWB können von dieser Neuvermessung und Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs nicht unberührt bleiben; bleiben es auch nicht (vgl. etwa die Einbindung der LFB in die Universitäten in Finnland).

(5) Wenn auch in bildungspolitischen Diskussionen um LB nur bedingt gewichtig, bilden neuere Einsichten einer insgesamt wenig entwickelten Lehrerbildungsforschung eine weitere Komponente der neu belebten Auseinandersetzung. Grundlagentheoretische Arbeiten (vgl. Schoens Konzept eines reflexiven Praktikers 1983; Liston und Zeichners Konzept einer reflexionsorientierten LB 1991; Shulmans Überlegungen zur Wissensbasis für Lehrtätigkeiten, 1987), Studien über die Effizienz verschiedener Modelle und Verfahren der LB (vgl. Houston 1990) oder Erfahrungen konkreter Reformprojekte (Döbrich/Kodron/Mitter 1981) haben Wissen und Einsichten hervorgebracht, an denen (Reform-) Diskussionen um LB nicht vorbeigehen dürften. Dennoch: Der wenig entwickelte theoretische Stand der LB wirkt belastend. Es muß festgehalten werden, daß die überwiegende Zahl von Modellen der LB mit ihren Zielen, Inhalten, Verfahren und Organisationsmustern mehr oder minder lose verknüpfte Konglomerate mit Komponenten höchst unterschiedlicher Herkunft sind. Modelle der LB sind mehr als Ergebnisse raum-zeit-gebundener Problemlöse- und Entscheidungsprozesse zu betrachten, als Resultate von Meinungen, Überzeugungen und (interessens-) politischen Aktivitäten; weniger sind sie Ergebnis von rationaler Systemplanung (vgl. Buchberger 1992, Judge 1991). Empirisch bewährte Theorien der LB sind erst in Ansätzen gegeben. Ein Wissen zum Erwerb beruflicher Kompetenz sowie zur Förderung professioneller Entwicklungsprozesse liegt eher fragmentarisch vor - und dennoch: Vorhandenes Wissen wird in vielen Modellen der LB nur unzureichend genutzt (vgl. Kennedy 1987). Mitunter recht heftig geführte und emotionalisierte Diskussionen um der LB angemessene Modelle und Verfahren mögen vor diesem Hintergrund in einem geänderten Licht erscheinen.

## Erhöhte, geänderte und neue Aufgaben für die Lehrerbildung

An Schule und Lehrpersonen werden erhöhte, geänderte und neue Anforderungen und Aufgaben gestellt; Schule und Lehrarbeit sind anders geworden - deutlicher als manche wahrhaben wollen. Die professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer haben sich nachhaltig geändert, der Bedarf an qualifizierter pädagogischer Dienstleistung hat sich erhöht. Dies drängt Fragen danach auf, ob die LB in einem vergleichbaren Maß anders geworden ist, wie sie auf diese Veränderungen reagiert hat und ob sie proaktiv in eine Auseinandersetzung damit eingetreten ist.

Einschlägige Berichte zeichnen in etwa folgendes Bild (vgl. Neave 1987, OECD/CERI 1989): In nahezu allen Staaten wurde bzw. wird mit strukturellen Maßnahmen reagiert. So wurden die Eintrittsvoraussetzungen in die LAB angehoben (qualifizierter Abschluß einer Sekundarstufe II als Minimum), Ausbildungszeiten verlängert (in der Regel auf mindestens drei Jahre im tertiären Bildungssektor), die LB akademisiert. Unter curricularen Gesichtspunkten wurden in der Primarschullehrerausbildung die Anteile erziehungswissenschaftlicher und fachlicher Studien erhöht. In der LAB für die Sekundarstufenbereiche wurden die Anteile fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studien erweitert. Viele Formen der LB für

berufsbildende Schulen wurden mit professionellen Elementen angereichert. Dem skizzierten Reaktionsmuster scheint folgendes Annahmengefüge zugrundezuliegen: Bei einer Erhöhung von Anforderungen und einer Verlängerung von Ausbildungszeiten bietet man von allem für erforderlich Erachtetem ein bißchen mehr, passe etwas an und modifiziere. Man belasse es aber im Kern bei vorliegenden Ausbildungskonzepten. A. Wagner (1991) von der OECD spricht in diesem Zusammenhang von einer "More of the same - Strategie". Würde dieses Reaktionsmuster linear fortgesetzt und nicht selbst an seine Grenzen stoßen (Ausbildungszeiten lassen sich nicht beliebig verlängern, liegen in manchen Ländern schon um die sechs Jahre), so könnte pointiert gefolgert werden, daß Lehrer und Lehrerinnen bald nahtlos von der Ausbildung in die Pension übergehen werden.

Eine grundlegende Neuorientierung der LB, die von - wie ich meine - überkommenen Traditionen Abstand nimmt, heimliche und oft nicht überprüfte Annahmen überwindet, sich an geänderten professionellen Anforderungen an Lehrkräfte orientiert und auf Einsichten zur Entwicklung professionellen Lehrhandels aufbaut, unterbleibt im Regelfall. Bei all den unbestreitbaren Vorzügen, die dem beschriebenen Reaktionsmuster auch zukommen mögen, wächst dennoch das Unbehagen, wird etwa in neueren OECD-Berichten substantiellere Reform der LB eingefordert, bei der eine Neudefinition der Zielstellungen der LB ebenso erforderlich erscheint wie Veränderungen in curricularen und strukturell-organisatorischen Kernbereichen.

## Ansprüche an eine zu erneuernde Lehrerbildung

Welche Ansprüche können oder müssen nun an eine LB angelegt werden, die Lehrer und Lehrerinnen bei der Entwicklung professionellen Handelns so zu unterstützen vermag, daß diese in dynamischen und sich rasch ändernden Umwelten eine angemessene pädagogische Dienstleistung erbringen können? Dazu werden fünf Markierungspunkte anskizziert:

- (1) Ausrichtung auf die professionell notwendigen Voraussetzungen zur Bewältigung des Bildungsauftrags

Eine zumindest verbal weithin akzeptierte Zielstellung der LB besteht darin, (angehende) Lehrkräfte bei der Entwicklung jener Befähigungen und Bereitschaften zu unterstützen, die für eine kompetente, theoriegeleitete wie reflektierte Bewältigung beruflicher Aufgaben für erforderlich erachtet werden. Mit diesem Leitziel, das etwa auch der österreichischen LAB an Pädagogischen Akademien zugrundeliegt (vgl. Buchberger/Rieder/Riedl 1987), verbindet sich eine Reihe von Implikationen: Wenn Lehrerstudierenden und -studenten für die Bewältigung der Aufgaben des Lehrberufs qualifiziert werden sollen, dann erfordert dies eine exakte Analyse der beruflichen Aufgabenstruktur, eine Ermittlung der zur Aufgabenbewältigung erforderlichen Qualifikationen und eine Ausrichtung der Angebote der LB an den beruflichen Aufgaben wie an den zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen. Für verschiedenste Formen der LB müssen nun erhebliche Zweifel angemeldet werden, ob sie diesen Anspruch einzulösen vermögen. Wenn als Orientierungsrahmen für die berufliche Aufgabenstruktur die nunmehr schon mehr als zwanzig Jahre alte Gliederung des Deutschen Bildungsrates (1971) oder entsprechende Arbeiten aus der Schweiz (vgl. z.B. Egger 1983) herangezogen werden, dann ist zu fragen, wie verschiedene Formen der LB etwa für die Aufgaben des Erziehens, Beratens oder Innovierens qualifizieren. Gerade diese Bereiche scheinen in vielen Modellen der LB blinde Flecken zu sein. Beschränken sich viele Modelle der LB nicht allzuoft und

allzusehr auf eine Vermittlung von (fach-) wissenschaftlichen Theoriekomplexen, die mitunter für Teilbereiche des Aufgabenfeldes Unterrichten von Bedeutung sein können, und produzieren sie damit nicht Frustrationen - bei Lehrenden wie bei Lernenden?

### (2) Befähigung zu erkenntnisgeleitetem Handeln

Kompetent, theoriegeleitet und reflektiert berufliche Aufgabenstellungen zu bewältigen erfordert von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern, daß sie über ein breites Repertoire beruflicher Handlungsmöglichkeiten verfügen, welches sie dann ziel-, aufgaben-, schüler- und situationsgerecht in einer begründeten Weise einsetzen können (vgl. Joyce et al. 1981). Dies erfordert sowohl eine breite berufswissenschaftliche Grundlegung - in den Fachdidaktiken ebenso wie in den Erziehungs- und Fachwissenschaften - als auch eine berufspraktische Ausbildung, die Lernsituationen und Lernerfahrungen zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft bereitstellt bzw. ermöglicht. Eine koordinierte Verbindung von berufspraktischen und berufswissenschaftlichen Studien in der LB wird unerlässlich - in Erweiterung einer Aussage von L.Roth kann formuliert werden, daß eine LB, welche die Integration von erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Studien nicht zu leisten imstande ist, nicht den Anspruch erheben kann, effektive LB zu sein.

(Fach-) Didaktik als mögliche Berufswissenschaft von Lehrkräften bedarf einer gezielten Weiterentwicklung hin zu einer integrativen Handlungswissenschaft. Ein Aufgabenprofil für Fachdidaktiker in der LB ist zu entwickeln (vgl. diesbezügliche Arbeiten der EDK). Häufig nach wissenschaftssystematischen Kriterien angebotene, oftmals lehramtsunspezifische und nicht selten bloß produktorientiert vermittelte Fachstudien werden auf die damit verfolgten Zielstellungen kritisch zu untersuchen sein; in abgeschwächter Form dürfte dies auch für den Komplex der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in der LB erforderlich sein.

### (3) Integration von Theorie und Praxis

Kein Mangel besteht an Aussagen bezüglich der Wichtigkeit einer koordinierten berufspraktischen Ausbildung. Zustandsanalysen fördern jedoch eine Fülle ungelöster und oft verdrängter Probleme zutage (vgl. Houston 1990). Koordinierte berufspraktische Bildungskonzepte zur Förderung kompetenten, theoriegeleiteten und reflektierten Lehrerhandelns sind vielen Modellen der LB jedoch fremd. In ihrer Wirkung als fragwürdig erkannte "Apprenticeship-Modelle"/ "Sitting next to Nelly-Konzeptionen" oder mitunter diffuse Konzepte eines Lernens durch oder an Erfahrung scheinen vorherrschend (vgl. Brenn et al. 1991). Häufig geäußerte Forderungen nach einem Mehr an Praxis in der LAB bedürfen deshalb auch einer differenzierten Betrachtung. Eine solche ist auch gegenüber sogenannten Vorbereitungsdiensten oder Einführungsphasen in den Lehrberuf angebracht; dies vor allem dann, wenn diese abgekoppelt von Einrichtungen der LB erfolgen und die vorgesehenen Betreuungslehrer und -lehrerinnen über keine entsprechende Qualifizierung für diese bedeutungsvolle Aufgabe verfügen. Es muß verwundern, daß europaweit Mentoren und Mentorinnen, denen bei der Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrerstudenten und -studentinnen ein zumindest gleich hoher Stellenwert zukommt wie den anderen an der LAB beteiligten Lehrpersonen, in diesem Gefüge den niedrigsten Status haben und meist über keine entsprechende Ausbildung verfügen (Buchberger 1991).

Eine Integration der berufspraktischen Studien in die LB ist ein unbedingtes Erfordernis. Dazu ist es notwendig, daß Einrichtungen der LB über ein ausgebautes Netz von Übungs-, Besuchs-, Kontakt- und Modellschulen mit entsprechend qualifizierten Lehrkräften und Lehrerbildnern verfügen. Die LB bloß an Schulen zu verlagern - eine englische Entwicklung - scheint wenig zielführend. Bemerkenswert erscheint hingegen das Konzept von Professional Development Schools, wie es von der Holmes Commission (1990) in den USA entwickelt wurde: Mit Einrichtungen der LB eng verbundene Schulen von besonderer Qualität, an denen die Studierenden im Rahmen ihrer Grundbildung, amtierende Lehrkräfte im Rahmen der LFB und Lehrerbildner gemeinsam professionell lernen, neue Lehr- und Lernverfahren erproben und so eine professionelle Kultur erfahren und erleben können.

### (4) Nicht Lösungsmuster und Handlungsrezepte sind gefragt, sondern die Fähigkeit, Probleme wahrzunehmen und an ihrer Bewältigung zu arbeiten

Berufliches Handeln in dynamischen Umwelten erfordert eine entsprechende Problemlösekapazität. Es ist zu fragen, in welchem Ausmaß verschiedene Formen der LB diese zu vermitteln imstande sind oder ob nicht eine Übermittlung von quasi fertigen Wissens- bzw. Wissenschaftsprodukten einerseits wie von Handlungsrezepten andererseits dominant ist, deren Bedeutung für den Lehrberuf stetig zu hinterfragen ist. Schoen (1983) meint, daß es zumindest ebenso wichtig ist, Fragen stellen und Probleme definieren zu können, wie für sauber definierte Probleme Lösungsmuster zur Verfügung zu haben. In vielen Modellen der LB mag der zweite Teil durchaus befriedigend erfüllt werden, Probleme scheitert es mit dem Ersten zu geben. Dabei sind gerade die Befähigung wie Bereitschaft, Probleme erkennen und definieren zu können, von zentraler Bedeutung für eine angemessene Auseinandersetzung mit neuen an Schule und Lehrpersonen gestellten Anforderungen. Für die LB ergibt sich daraus die Notwendigkeit, mehr als bislang Formen eines produktorientierten Lehrens und Lernens durch problem-, themen-, prozeß- und projektorientierte Lehr- und Lernverfahren zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Re-Aktivität sollte durch Pro-Aktivität, eine passiv-rezeptive Lern(un)kultur durch eine forschende Lernkultur ersetzt werden können.

### (5) Lehrkräfte nicht vereinzeln, sondern sie zur Zusammenarbeit motivieren und befähigen

Kooperations- und Teamfähigkeit bedeuten weitere Qualifikationen, die in hochtechnologisierten Gesellschaften von besonderer Bedeutung sind. Bilden aber nicht verschiedenste Modelle der LB bloß pädagogische Einzelkämpfer und Einzelkämpferinnen aus, von denen dann erwartet wird, daß sie kooperations- und teamfähig sein und diese Befähigungen an ihre Schülerinnen und Schüler weitervermitteln sollten? Bedeutet nicht Schulentwicklung als Weiterentwicklung der Organisation und ihres Angebots, daß alle Beteiligten gemeinsam an konkreten Projekten ihre Problemlösekapazität erweitern (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1990)?

## Lehrerbildung als offenes, dynamisches System

Eine der zentralen Aufgaben der LB besteht darin, bei (angehenden und im Dienst stehenden) Lehrerinnen und Lehrern die Entwicklung jener Befähigungen und Bereitschaften zu fördern bzw. sicherzustellen, welche für die Erhaltung und Erweiterung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen für erforderlich erachtet werden. Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ist dabei als ein Prozeß zu betrachten, der durch aufgaben- und karrierespezifische Angebote zu unterstützen ist. LB als ein Bündel von Maßnahmen erstreckt sich dabei von der

- Rekrutierung von Lehrpersonal und einer
- (Grund-) Ausbildung über eine
- Berufseinführungsperiode (Induktion) hin zu
- permanenter Fortbildung sowie
- Weiterbildung, d.h. einer berufsbegleitenden Ausbildung für solche Aufgaben, die über eine Lehrtätigkeit im engeren Sinne hinausreichen (z.B. Schulmanagement), und/oder neue an Schule und Lehrkräfte gestellte Anforderungen (z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien).

Unter dieser weitestgehend anerkannten, seltener jedoch verwirklichten Perspektive wird LB zu einem offenen, dynamischen System auszugestaltet sein - sie wird zu einem Kontinuum. Daraus ergibt sich eine Fülle von Konsequenzen, die vielfach ein "concept-breaking" bedeuten bzw. zur Folge haben müssen. Diese werden in sieben Feldern anskizziert.

### Lehrerbildung als Gesamtkonzept von Grundbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung

#### (1) Lehrerbildung als lebenslanges Lernen

Eine Neuvermessung der Aufgaben der gegenwärtig in vielen Ländern weitgehend unverbundenen Bereiche der LB (LAB, LFB, LWB) wird erforderlich. Eine Fülle von Argumenten spricht gegen momentan (noch) vorherrschende "Rucksack-Modelle", bei denen der Fokus auf eine Grundbildung gerichtet ist, eine gezielte Unterstützung der Berufseinführung unterbleibt und Fort- wie Weiterbildung auf freiwilliger Basis und in oft zufälliger Weise erfolgen. Eine Neuvermessung von Aufgaben der LB kann sicherlich nicht bedeuten, die Relevanz einer soliden Grundbildung zu schmälern (auch wenn in manchen Ländern diesbezügliche Absichten bestehen oder in Verwirklichung sind). Neuvermessung muß vielmehr heißen, die Grundbildung mit einem anspruchsvolleren Aufgabenprofil in ein Gesamtkonzept der LB zu integrieren. Mit zumindest gleicher Dringlichkeit, jedoch in anderen Problemdimensionen stellt sich die Frage einer Neuvermessung in solchen Modellen der LB, die nur über ein minimales Ausmaß an professioneller Grundausbildung verfügen und in denen bislang der Erwerb beruflicher Kompetenz durch ein meist von Schulbehörden kontrolliertes on-the-job-training geleistet werden sollte.

#### (2) Lehrerbildung als Befähigung zu permanentem beruflichem und persönlichem Lernen

Auf Erfordernisse der Lehrergrundbildung wurde im vorangegangenen Abschnitt ausführlich verwiesen. Dazu sind noch zwei Ergänzungen anzufügen. Ein deklariertes Ziel vieler Modelle der LB besteht in der Vermittlung von beruflicher Handlungsfähigkeit. Ungeklärt bleibt dabei jedoch häufig, wie umfassend bzw. zur Bewältigung welcher beruflicher Aufgaben Handlungsfähigkeit vermittelt werden soll. Zweifel werden angebracht, ob die LAB grundsätzlich - d.h., selbst wenn eine entsprechend lange Ausbildungsdauer zur Verfügung stünde - in der Lage sein kann, umfassende berufliche Handlungsfähigkeit für alle Aufgabenfelder des Lehrberufs zu vermitteln. Studien zur professionellen Entwicklung zeigen, daß verschiedene Elemente der Ausbildungscurricula durchaus unterschiedliche Bedeutung für Neulehrer und -lehrerinnen besitzen und in der Grundbildung manche Bereiche beruflicher Handlungsfähigkeit nur unzureichend entwickelt werden, andere wiederum "überentwickelt" oder als wenig bedeutungsvoll eingeschätzt werden (Vonk 1984). Damit eröffnet sich die Frage, auf welche Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit hin eine Lehrergrundbildung gerichtet werden sollte. Damit Lehrpersonen berufliche Handlungsfähigkeit erhalten und erweitern können, erscheint es erforderlich, daß sie über entsprechende Befähigungen und Bereitschaften für ein permanentes professionelles wie persönliches Lernen und Entwickeln verfügen. Welche Angebote sind dazu in der LB erforderlich, welche Formen der Lehr- und Lernorganisation angemessen? Muß nicht gerade in der LAB eine dominante Kultur der Fremdbestimmung in eine der Selbstbestimmung umgewandelt werden, damit angehende Lehrkräfte fähig und bereit werden (können), in ihrer beruflichen Entwicklung selbständig und professionell zusammen mit Kolleginnen und Kollegen lernen zu können?

Eine (heimliche) Annahme hinter "Rucksack-Modellen" scheint wohl zu sein, daß ein in der Lehrergrundbildung prall mit pädagogischem Proviant gefüllter Rucksack für den langen Berufsweg hinreichend Nahrung bieten könne. Entgegen solchen Vorstellungen legt etwa die Holmes-Commission (1986) ein integriertes Modell der LB mit drei Phasen vor: Eine erste Grundbildung für "Novice teachers" bezieht sich dabei auf die Entwicklung basaler Kompetenzen des Unterrichtens und des Classroom-Management. Strebt ein "Novice teacher" eine dauerhafte berufliche Laufbahn als "Professional teacher" an, werden weitere qualifizierte Ausbildungsblöcke (=berufsbegleitende Ausbildung, LWB) einverlangt. Für "High-level professional leaders" als einer dritten Stufe sind dann weitere Studien vorgesehen. Wenn auch dieses Modell vor dem Hintergrund der Situation in den USA einer differenzierten Betrachtung bedarf, so eröffnet es doch eine Reihe von Impulsen ("Aufgaben- und rollendifferenzierende LB").

#### (3) "Alternative routes into teaching"

LB als offenes, dynamisches System zu verstehen bedeutet auch, sich des Problems des Zugangs und der Rekrutierung für den Lehrberuf anzunehmen. Formen der LB, bei denen Lehrerstudenten und -studentinnen meist unmittelbar nach Abschluß der Sekundarstufe II in die LB eintreten, sprechen vermutlich andere Personen an als solche Modelle, in denen nach Abschluß von Fachstudien Postgraduiertenkurse mit professionellen Schwerpunkten zu absolvieren sind. Kann der ersten Variante der Vorwurf gemacht werden, daß dabei Lehrpersonen von der Schule über die Schule in die Schule kommen - und dabei viele Lebenserfahrungen ausgeblendet bleiben -, so kann der zweiten der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß dabei die Entscheidung für den Lehrberuf nicht selten eine sowohl konjunkturabhängige als auch zweite von Zweitbesten wäre. Ein durchaus unterschiedlicher Personenkreis scheint angespro-

chen werden zu können, wenn für den "Lehrberuf als Zweitberuf" entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden, d.h. für solche Personen, die bereits über eine andere qualifizierte Berufsausbildung und -erfahrung verfügen (vgl. Schoch et al. 1990). "Alternative routes into teaching" in den USA oder England bemühen sich um ein Ausschöpfen dieses Rekrutierungspotentials. Berufserfahrene Personen oder solche mit entsprechenden Kenntnissen in spezifischen Fachbereichen sollen für eine Lehrtätigkeit gewonnen werden, wobei jedoch Erfordernisse einer qualifizierten Ausbildung für den Lehrberuf in diesen Ländern mitunter vor ökonomischen Aspekten zurücktreten müssen. Länder mit gravierendem Lehrermangel bemühen sich um eine Aktivierung eines sogenannten "Pool of inactive teachers". Im besonderen Lehrerinnen sollen nach einer längeren Phase der Berufsunterbrechung erneut für den Lehrberuf gewonnen werden, wobei spezielle Requalifizierungsmaßnahmen vorgesehen sind. Für die LB stellt sich damit die Frage, ob sie mehr als bislang unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, ihr Rekrutierungspool offener und damit auch die Ausbildungswege flexibler und differenzierter werden sollen.

#### (4) Berufseinführung: eine Notwendigkeit

(Mit großer Behutsamkeit zu betrachtende) Studien über die Wirksamkeit der Lehrergrundbildung (vgl. Houston 1990) lassen schließen, daß schon bald nach dem Berufseintritt erzielte Ausbildungseffekte (deutlich) verändert/vermindert werden. Dies sollte eigentlich zu klaren Maßnahmen geführt haben. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen mit Neulehrerinnen und -lehrern eine Fülle von Problemen beim Hineinwachsen in die professionelle Kultur von Schulen und die Erforderlichkeit einer gezielten Berufseinführungsperiode (Vonk 1984). Koordinierte und anspruchsvolle Formen der Berufseinführung sind jedoch bislang mehr Programm geblieben als Realität geworden; ein nahtloser Übergang von der Lehrergrundbildung zu Formen permanenten professionellen Lernens und der Fortbildung ist noch nicht geschaffen.

#### (5) Zusammenarbeit der Lehrerbildung mit Schulen

LB bedarf einer engen Kooperation von Schulen und Einrichtungen der LB. Diese Zusammenarbeit bildet eine der Grundlagen für permanente LFB und LWB, kann als ein Schlüsselbereich einer professionellen Lern- und Entwicklungskultur betrachtet werden. Für die Lehrergrundbildung bedeutet dies vor allem eine deutliche und verantwortungsvolle Einbindung von Schulen und qualifizierten Lehrkräften in die berufspraktische Ausbildung der Lehrerstudentinnen und -studenten. Eine Reihe von Schulen könnte zu Partner- und Modellschulen von Einrichtungen der LB ausgebaut werden - neben den erwähnten "Professional development schools" berichtet Wanzried (1989) über Konzepte in der Schweiz. In solchen Schulen werden Lehrer und Lehrerinnen in Ausbildungsprozesse einbezogen, arbeiten an Entwicklungsprojekten, stehen als Fortbildner für Lehrkräfte anderer Schulen zur Verfügung. Vielfach wird gefordert, daß Lehrerbildner selbst über schulpraktische Erfahrungen verfügen sollten und diese auch laufend erneuern müßten - seit Mitte der achtziger Jahre eine Verpflichtung für Englands Lehrerbildner, was für gewisse Unruhe sorgte. Im Bereich der LFB sind neben traditionellen Angeboten vermehrt Formen einer kollegialen und schulzentrierten Fortbildung gefordert, bei denen ein Kollegium meist mit Moderatoren und Fachleuten für Schulentwicklung in gemeinsamen und längerfristigen Problemlöseprozessen bzw. Projekten das schulische Angebot zu verbessern trachtet (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1990). Wenn Dalin (1986) ein Buch mit "Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung" betitelt, dann spricht er damit ein vernachlässigtes Kooperationsfeld von LB, Schulentwicklung und Schule an, welches eine Intensivverfahren von Fortbildung sein kann. Bemerkens-

wert erscheint auch der Vorschlag von Huberman (1983), Einrichtungen der LB zu Ressourcezentren für Schulen und die Schulentwicklung auszugestalten. LFB könnte damit von einer gewissen Ausnahmesituation, in der sie sich gegenwärtig in vielen Ländern zu befinden scheint, zu einem integrierten Bestandteil der LB werden (vgl. fruchtbare Entwicklungen in Finnland).

#### (6) Ausbau der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Wie in allen anderen Berufen erfordert die Bewältigung der Aufgaben des Lehrberufs Maßnahmen einer gezielten berufsbegleitenden Ausbildung und Weiterbildung. Diese wird sich auf zumindest folgende zwei Bereiche beziehen haben: LWB als Qualifizierung für solche Aufgaben, die über eine Lehrtätigkeit im engeren Sinne hinausreichen. Aufgaben des Schulmanagements können genannt werden, Qualifizierung für die Tätigkeit als Ausbildungslehrer/ Mentor im Rahmen der Lehrergrundbildung oder der Berufseinführungsphase (Buchberger 1991), Moderator im Rahmen der LFB und Organisationsentwicklung, Ausbildung für qualifizierte Tätigkeiten der Schüler- oder Berufswahlberatung. Berufsbegleitende Ausbildung wird auch zur Bewältigung neuer und oftmals heute noch unbekannter Aufgaben von Schule erforderlich. Dazu ein Beispiel: Ein heute vierzigjähriger Lehrer, also in der Mitte seiner beruflichen Karriere befindlich, wurde zu einer Zeit ausgebildet, als der Personal Computer noch nicht erfunden und Schulklassen monokulturell zusammengesetzt waren. Nicht in allen Ländern werden für solche neue Erfordernisse gezielte berufsbegleitende Ausbildungen angeboten. Ein Ausbau von Maßnahmen zur LFB und LWB wird ebenso erforderlich wie eine verstärkte Koordination solcher Maßnahmen, wobei diese besser als bislang in ein Gesamtkonzept der LB einzubinden sind. Dieses Problem nur unzureichend erkennen oder verdrängen zu wollen, bedeutet wohl eine - gerade auch angesichts der Altersstruktur der Lehrerschaft in vielen Ländern - verhängnisvolle (Fehl-) Reaktion mit schwer abzuschätzenden Negativfolgen für die Qualität von Bildungssystemen.

#### (7) Lehrerbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung

Das Verhältnis von LB und erziehungswissenschaftlicher Forschung bedarf einer Neubestimmung. Lundgren (1987) formulierte anlässlich der Konferenz der europäischen Erziehungsminister: "Verglichen mit den Kosten für das Bildungssystem sind die Ausgaben für Forschung und Entwicklung minimal. Wenn auch Vergleiche mit dem Wirtschaftsleben hinken, so kann doch gesagt werden: Ein Unternehmen, das so wenig in Forschung und Entwicklung investierte wie das Bildungssystem, könnte nicht lange überleben." Dem Applaus folgte nicht unbedingt und überall konkrete Aktion. Gerade für die LB besteht großer Nach- und Aufholbedarf (vgl. European Journal of Teacher Education 1992). Soll ein weiteres Auseinanderdriften von LB und erziehungswissenschaftlicher Forschung vermieden werden, müssen Einrichtungen der LB verstärkt forschen können - und auch entsprechende Ressourcen dafür erhalten - und Lehrerstudenten und -studentinnen dürfen nicht von der Forschung abgekoppelt werden. Akzentsetzungen bieten sich dabei in Bereichen wie didaktische Entwicklungsforschung, Lehrerbildungsforschung oder auch Lehrerforschung/"Action research" (vgl. Altrichter/Posch 1990) an.

LB als ein offenes, dynamisches System zu verstehen fordert traditionelle institutionelle Fragmentierungen und Isolationismen heraus. Systemgrenzen überwindende und integrative Lösungen werden anzustreben sein.

## Organisatorisch-institutionelle Aspekte der Lehrerbildung

"LB sucht Institution" - mit diesem Titel eines Aufsatzes wollte Buchberger (1990) zum Ausdruck bringen, daß befriedigende organisatorische und institutionelle Lösungen der LB in vielen Ländern noch weitgehend ausstehen. Vergleicht man die unterschiedlichen Modelle der LB, so fällt fürs erste deren bunte Vielfalt und Fülle von Besonderheiten, mitunter auch von Kuriositäten auf (vgl. den von Buchberger 1992 herausgegebenen Sammelband mit Darstellungen von 26 europäischen Lehrerbildungssystemen). Alleine schon für die LAB für den Pflichtschulbereich können stark verkürzt folgende organisatorisch-institutionellen Lösungen festgemacht werden: In einigen wenigen Ländern der OECD werden Primarschullehrkräfte an Schulen des Sekundarbereichs II ausgebildet. Pflichtschullehrerinnen und -lehrer werden an dreijährigen Pädagogischen Akademien (Österreich), vierjährigen Staatsseminaren (Dänemark) oder an Fachhochschulen (Niederlande) ausgebildet. Verschiedenste Formen von universitärer LAB können beobachtet werden: Als Lösungen mit Tendenz zur Integration (Finnland); als konkurrente Modelle mit einer gewissen zeitlichen Parallelität von berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Studien (Schweden); als "Sandwich-Modelle" mit einer Abfolge von akademischen und professionellen Studien (vgl. die LAB an den österreichischen Universitäten); als konsequente Modelle mit einer vorauslaufenden berufswissenschaftlichen und einer - mitunter im wahrsten Sinne des Wortes - nachlaufenden berufspraktischen Ausbildung oder einem Einführungsdienst, die nicht immer unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stehen (vgl. die zweiphasigen Modelle in Deutschland); als konsequente Modelle mit vorgeschalteten Fachstudien und nachfolgenden professionellen Studien (vgl. England und Wales oder Irland); als universitäre Fachstudien ohne professionelle Komponenten. Nach dem Konzept der "Alternative routes into teaching" oder den englischen "Articled-" oder "Licensed-Teacher Schemes" erfolgt ein bloß berufsvorbereitendes Training in von Schulbehörden kontrollierten Einrichtungen.

Für jede dieser anskizzierten Lösungen lassen sich (mehr oder minder gute) Argumente finden. Im Geflecht von interessens-, standes- und institutionspolitischen wie ökonomischen Motiven wurden sie auch gefunden. Studien über die Auswirkungen und Effizienz der Modelle bezogen auf definierte Zielgrößen liegen jedoch nur äußerst bedingt vor. Für die Gewinnung erforderlicher und auch innovativer Lösungen mag es daher ratsam sein, mehr als bislang und so weit wie möglich den Weg einer rationalen Systemplanung zu beschreiten. Dafür sollen abschließend einige Markierungspunkte skizziert werden.

### Richtschnur und Leitplanke einer Planung der "Lehrerbildung als eines offenen, dynamischen Systems"

(1) Wird der Anspruch an LB gestellt, professionelle Berufsbildung zu sein, dann verlangt dies gleichermaßen nach berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Angeboten in all ihren Bereichen einschließlich deren Integration. Für die Lehrerbildung wird eine entsprechende (Mindest-) Ausbildungsdauer erforderlich - drei Jahre postmaturitäre LB bedeuten wohl eine absolute und in nahezu allen Ländern der OECD verwirklichte Untergrenze.

(2) Institutionen der LB als Orte der professionellen Bildung von Lehrerinnen und Lehrern bedürfen einer Ausrichtung am Prinzip Integration. Zersplitterung, Isolation und Fragmentierung werden zu überwinden sein. Integration kann erstens bedeuten, die Ausbildung von Lehrpersonen verschiedener Schultypen in einer Institution zu vernetzen - bei durchaus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für verschiedene Schulstufen und spezifische Aufgabenprofile sowie bei verschiedenen Durchlaufwegen (vgl. dazu Lösungen im skandinavischen Raum). Dies kann auch bedeuten, die verschiedenen Studienbereiche einer Lehrerbildung (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachdidaktik, berufspraktische Studien, Fachwissenschaften) unter der Verantwortlichkeit einer Institution zu organisieren, anstatt LB in unklaren oder geteilten Verantwortungsstrukturen zu zersplittern und verpuffen zu lassen. Besondere Bedeutung wird dabei der Vernetzung von fachdidaktischen und berufspraktischen Studien zukommen müssen. Auf einer zweiten Ebene kann Integration eine Verbindung der bislang in der LB häufig getrennten Subsysteme Ausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung bedeuten. Die Vernetzung von Forschung und Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. die Verknüpfung von didaktischer Entwicklungsarbeit, Schulentwicklung und LB kann für ein drittes Integrationsfeld stehen. Ein weiteres Integrationsfeld ergibt sich, wenn die beschriebenen Aufgaben für sämtliche pädagogischen Professionen in einer Einrichtung verbunden werden, d.h. etwa Einrichtungen zur Qualifizierung von Erwachsenenbildnern (vgl. skandinavische Lösungen) oder Vorschulerziehern (vgl. Niederlande) mit solchen der LB verknüpft werden. So sind etwa die gegenwärtigen österreichischen "Pädagogischen Akademien" reine "Lehrerakademien", bei deren Weiterentwicklung zu "Pädagogischen Hochschulen" oder "Pädagogischen Fakultäten" genau darauf zu achten sein wird, daß sie nicht schon vom Ansatz her erneut "Lehrerhochschulen" oder "Lehrerfakultäten" bleiben müssen. Pädagogische Fakultäten von Universitäten oder Pädagogische Universitäten sollten vergleichbar medizinischen oder rechtswissenschaftlichen Fakultäten von Universitäten mehr sein können als eine (konkrete) Utopie.

(3) Organisatorisch-institutionelle Aspekte der LB dürfen nicht auf die Frage verkürzt werden, an welchen Institutionen Lehrkräfte ausgebildet, fort- und weitergebildet werden sollen. Zumindest gleichermaßen wichtig sind Fragen nach deren Organisations- und Verwaltungsstrukturen - vorhandenes und hoch entwickeltes organisations- und verwaltungswissenschaftliches Wissen wäre mehr als bislang zu nutzen (vgl. Staehle 1990). Prinzipien, wie etwa das Schaffen überschaubarer Einheiten mit klaren Verantwortlichkeitsprofilen, Autonomie und professionelle Kontrolle oder Partizipation der Organisationsmitglieder, sollten sich für ein Organisations- und Verwaltungskonzept als unverzichtbar erweisen, sollen nicht Fehler mancher Länder (vgl. eine Reihe deutscher Lösungen) unkritisch wiederholt werden.

(4) Dabei wird auch dem Prinzip einer organisatorischen Flexibilität entscheidende Bedeutung zukommen. Wenn an die Lehrenden im Sinne adaptiven Unterrichts die Forderung gerichtet ist, nicht Schüler an Lehrmethoden anzupassen, sondern Lehrmethoden an Schüler, dann sollte sich auch die LB mit ihren Organisations- und Verwaltungsstrukturen einer Selbstanwendung dieser Forderung stellen - und es mehr als bislang den Lehrerstudien und -studentinnen überantworten, ihre Lernwege durch die LB selbst festzulegen. Lehrerbildungsmodelle sollten bei klaren Zielstellungen für ihre Aufgabenfelder modularisiert werden und es den Studierenden überlassen können, in welcher Sequenz sie Ausbildungserfordernisse bewältigen wollen. Wenn Bruce (1989) in einer Auftragsstudie für ERASMUS zur geringen Teilnahme von Einrichtungen der LB an diesem Mobilitätsprogramm feststellen



muß, daß in vielen Ländern der Europäischen Gemeinschaften die Modelle der LAB - trotz einer bemerkenswerten Vielfalt zwischen und auch innerhalb dieser Länder - durch relativ geschlossene und starre Ausbildungskonzepte gekennzeichnet sind, dann bedarf es wohl größerer Anstrengungen hin auch zu einem Mehr an organisatorisch-institutioneller Flexibilität.

### Literatur:

- Altrichter, H. & Posch, P. (1990) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Brenn, H. & Buchberger, F. et al. (1991) *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: BMUK. - Bruce, M. (1989) Teacher education and the BRASMUS programme. *European Journal of Teacher Education*, 12, 197-228. - Buchberger, F. (1989) Lehrerbildung sucht Institution. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8, 46-57. - Buchberger, F. (1990) Bildung von Lehrerbildner(inne)n. In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 206-216. Glasgow: Jordanhill Press. - Buchberger, F. (1992) *Guide to Institutions of Teacher Education in Europe*. Brussels: ATEE - Buchberger, F., Rieder, A. & Riedl, J. (1987) Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie. In: Buchberger, F. & Riedl, J. (Hrsg.): *Lehrerbildung heute*, 1, 12-43. Wien: BMUK. - Busch, F. (1990) Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem der Bildungspolitik in Europa? In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 19-40. Glasgow: Jordanhill Press. - Council of Europe (1987) *New Challenges for Teachers and Their Education*. Strasbourg. - Dalin, P. (1986) *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh. - Dalin, P., Rolff, H.G. & Buchen, H. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest. - Döbrich, P., Kodron, C. & Mitter, W. (1981) *Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg*. Oldenburg. - Egger, E. (Hrsg.) (1983) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt. - Holmes Commission (1986) *Tomorrow's Teachers*. East Lansing. - Holmes Commission (1990) *Tomorrow's Schools*. East Lansing. - Houston, R. (Ed.) (1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. - Huberman, M. (1983) The role of teacher education in the improvement of educational practice. In: *European Journal of Teacher Education*, 6, 17-30. - Joyce, B., Brown, C. & Peck, L. (1981) *Flexibility in Teaching*. New York: Longman. - Judge, H. (1991) The education of teachers in England and Wales. In: Gumbert, E. (Ed.): *Fit to teach*, 7-30. Atlanta: Georgia University Press. - Kennedy, M. (1987) Inexact sciences: professional education and the development of expertise. In: *Review of Research in Education*, 14, 133-168. - Liston, D. & Zeichner, K. (1991) *Teacher education and the social conditions of teaching*. New York: Routledge. - Lundgren, U. (1987) *New Challenges for Teachers and Their Education*. Council of Europe, M-ED-15-HF-41. - Neave, G. (1987) Challenges Met. In: Council of Europe: *Challenges for Teachers and Their Education*, 2-21. Strasbourg. - Neave, G. (1992) *The teaching nation*. Oxford: Pergamon Press. - OECD (1989) *Schools and Quality*. Paris. - OECD (1990) *The Teacher Today*. Paris. - OECD/ CERI (1989) *The Conditions of Teaching*. CERI/ED/WP 1 (89)1. - OECD/ CERI (1989) *The Training of Teachers*. CERI/CD/89/11. - Schoch, F., Füglistner, P. & Reusser, K. (Hrsg.) (1991) *Lehrer(innen)beruf als Zweitberuf. Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/91. - Schoen, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York. - Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. - Staehle, W. (1990) *Management*. München: Vahlen. - Stoddart, T. & Floden, R. (1990) *Traditional and alternative forms of teacher certification*. Boston: AERA-Paper. - Taylor, W. (1990) The institutional context: continuity and change. In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 171-183. Glasgow: Jordanhill Press. - Vonk, H. (1984) *Teacher Education and Teacher Practice*. Amsterdam: Vrije Universiteit Press. - Wagner, A. (1991) Educating Teachers. In: *OECD-Observer*, 169, 17-19. - Wanzenreid, P. (1989) Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 400-413.