

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Jubiläumsnummer: 30 Jahre BzL

30. Jahrgang Heft 1/2012

Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint 3-mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 80, christian.bruehwiler@phsg.ch

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fhnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@eduftr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tresp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 62 30, peter.tresp@phzh.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 77 77, juerg.ruedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Sandro Biaggi, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Tel. 041 228 33 65, sandro.biaggi@phz.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch, mantovani.voegeli@bluewin.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial zur Jubiläumsnummer

Alois Niggli, Christian Brühwiler, Anni Heitzmann, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tresp 3

Jubiläumsnummer: 30 Jahre BzL

Kurt Reusser Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und
Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung» 6

**Themenfeld «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung»**

Alois Niggli und Peter Tresp Ein Streifzug durch Beiträge zum
Themenfeld «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung» 15

Lucien Criblez Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im
Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung» 21

Klaus-Peter Horn Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaft-
lichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und
Lehrerausbildung 36

**Themenfeld «Fachdisziplinen/Inhalte der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung»**

Alois Niggli und Anni Heitzmann Ein Streifzug durch Beiträge zum
Themenfeld «Fachdisziplinen/Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» 43

Ewald Terhart Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungs-
wissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und
Trends 49

Rudolf Künzli, Helmut Messner und Peter Tresp Die curriculare
Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz 62

Themenfeld «Berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Alois Niggli und Christine Pauli Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» 81

Tina Hascher Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 87

Themenfeld «Person/Profession»

Alois Niggli und Annette Tettenborn Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Person/Profession» 99

Sabine Reh Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf 105

Walter Herzog Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? 114

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial zur Jubiläumsnummer

Am Ende dieses Jahres werden 30 Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL) abgeschlossen sein. Dies ist für eine Zeitschrift, die sich der Theorie und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung widmet, kein alltägliches und schon gar nicht selbstverständliches Ereignis. Auch wenn es sich bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen um ein in zahlreichen Ländern bedeutsames Thema der Bildungspolitik und der Bildungspraxis handelt, das auch in den pädagogischen Fachzeitschriften als «Anwendungsfeld» präsent ist, existieren im deutschsprachigen Raum bis heute nur sehr wenige Zeitschriften, die sich den allgemeinen, überlokal gültigen Grundlagenthemen und professionell-pädagogischen Aufgaben dieses Berufsfeldes widmen. Die BzL haben hier vor 30 Jahren Pionierarbeit geleistet. Das Redaktionskollegium will das Ereignis deshalb nicht einfach vorübergehen lassen. Mit dem vorliegenden Jubiläumshft verfolgt es die Absicht, einen Blick auf bisher Geleistetes zu werfen, dabei etwas genauer auf die Publikationsgeschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte zurückzublicken und im Hinblick auf die Zukunft den Status quo wichtiger Problembereiche zu thematisieren. Das Hauptaugenmerk liegt dabei nicht primär in der Rückschau als vielmehr im Aufgreifen zentraler Themenschwerpunkte der bisher erschienenen Jahrgänge. Vier zu Schwerpunkten gebündelte Themen werden herausgegriffen und im Hauptteil des Hftes zur Diskussion gestellt.

Vorgängig zu diesen Themenbeiträgen nimmt **Kurt Reusser**, der die «Beiträge zur Lehrerbildung» vor 30 Jahren mitbegründet hat und seitdem der Redaktion angehört, in einem einleitenden Beitrag die Gelegenheit wahr, einerseits einen kurzen Rückblick vorzunehmen und andererseits einige Überlegungen zur Entwicklung, zur Themenpolitik, zur aktuellen Situation, zum Selbstverständnis und zu Zukunftsperspektiven der BzL anzustellen.

Zur Dokumentation der Themengeschichte der BzL wurde zuerst eine Kategorisierung der in den letzten 30 Jahren erschienenen Beiträge vorgenommen. Neben allgemeinen konzeptionellen Fragen zur Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung schälten sich dabei vier Themencluster als Schwerpunkte heraus, die sich dadurch auszeichnen, dass sie in zahlreichen Themennummern und (Schwerpunkt-)Beiträgen behandelt worden sind: *Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*; *Schulpraktische Ausbildung*; *Strukturelle Fragen im Zusammenhang mit der Etablierung der pädagogischen Hochschulen und der Hochschulformigkeit generell*; *Veränderungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. Die vier Schwerpunkte werden je zweiteilig behandelt.

Jeder Schwerpunkt wird in einem ersten Teil durch eine Übersichtstabelle mit Beiträgen eingeleitet, die in den letzten 30 Jahren in den BzL zur Thematik erschienen sind. Ein Kurzkommentar greift wesentliche Aspekte auf, die in den ausgewählten Artikeln angesprochen wurden. Aufgrund der Fülle von Beiträgen, die zu jedem Themenbereich vorliegen, war es unumgänglich, eine Selektion zu treffen. Dabei waren die folgenden

Überlegungen massgebend: Die Beiträge sollten erstens eine annähernd repräsentative Sicht zum Thema vermitteln. Die Auswahl konzentrierte sich zweitens auf solche Artikel, die in entsprechenden BzL-Themennummern erschienen sind. Drittens sollte es sich möglichst um Grundsatzbeiträge handeln. Um eine Vielfalt von Positionen zu dokumentieren, sollte viertens ein breites Spektrum von Autorinnen und Autoren berücksichtigt werden. Schliesslich wurde der Umfang so gestaltet, dass die Übersichtlichkeit gewahrt blieb. Nicht berücksichtigt wurden eher regional ausgerichtete Beiträge, Erfahrungsberichte sowie Texte, die sich auf bestimmte Institutionen und Einzelpersonen beziehen. Im umfangreicheren zweiten Teil der thematischen Bereiche nehmen anschliessend (mit einer Ausnahme) je zwei Autorinnen bzw. Autoren Stellung zum entsprechenden Problemfeld. Damit soll die aktuelle Situation aufgearbeitet und zur Diskussion gestellt werden.

Zum ersten Themenbereich, der sich mit *strukturellen Fragen* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befasst, äussern sich Lucien Criblez und Klaus-Peter Horn. **Lucien Criblez** analysiert die Strukturdiskussion, wie sie in den bisherigen Ausgaben der BzL geführt worden ist. Er identifiziert einen Problemlösezyklus, der sich in Phasen der Problemerkennung, der Entwicklung von Lösungsansätzen und politischen Entscheidungen, der Implementation sowie der Bilanzierung manifestiert. **Klaus-Peter Horn** zeigt in seinem Beitrag auf, dass man sich bei der Beschäftigung mit Strukturfragen immer auch dem Theorie-Praxis-Problem zuwendet. Die Konzentration auf strukturelle Reformen vermag dieses Spannungsverhältnis nicht zu beseitigen. Auch nach den eingeleiteten Strukturreformen wird die Frage der Gestaltung des Praxisbezugs der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese weiterhin intensiv herausfordern.

Im zweiten thematischen Bereich befassen sich die Autoren mit den *Inhalten der Lehrerausbildung*. **Ewald Terhart** erinnert daran, dass die Ausrichtung des Curriculums auf das spätere Berufsfeld von Lehrpersonen die Frage aufkommen lasse, welchen Beitrag pädagogisch-bildungswissenschaftliche Elemente zum Kompetenzaufbau künftiger Lehrkräfte zu leisten vermöchten. Nach Meinung des Autors würde die spezifische Funktion der Erziehungswissenschaften im Kontext der Lehrerausbildung stabilisiert, wenn sie sich von platten Nützlichkeitsüberlegungen befreien würde. **Rudolf Künzli, Helmut Messner und Peter Tremp** werfen einen Blick auf die curricularen Transformationen der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den letzten rund 40 Jahren. Sie beschreiben Verschiebungen im Ausbildungsverständnis und charakterisieren mit kritischem Blick die damit einhergehenden Veränderungen curriculärer Strukturen.

Im Fokus des dritten thematischen Bereichs steht die *berufspraktische Ausbildung*. **Tina Hascher** akzentuiert die Entwicklung der Forschung zu diesem Problemfeld. Sie fragt nach der Wahrscheinlichkeit von Veränderungen im Praktikum und schildert den aktuellen Erkenntnisstand. Daraus leitet sie Ansprüche an die künftige Forschung ab. Die berufspraktische Ausbildung, deren Kommentierung hier nur mit einem Bei-

trag vertreten ist, steht dafür als Schwerpunkt im Fokus des nächsten Heftes der BzL (2/2012).

Der vierte Bereich nimmt *Veränderungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf* auf. **Sabine Reh** betrachtet gegenwärtige Herausforderungen im Lehrerberuf unter der Perspektive historischer und gegenwärtiger Veränderungen mit Bezug auf die pädagogische Interaktion. Diese sei eingebettet in die Organisation der Schule, die ebenfalls im Wandel begriffen ist. Davon ausgehend leitet die Autorin neue Anforderungen an den Lehrerberuf ab. **Walter Herzog** konzentriert sich auf problematische Entwicklungen, die im Rahmen dieser Veränderungen eintreten könnten oder bereits eingetreten sind. Er warnt vor einer möglichen Deprofessionalisierung im Lehrerberuf. Gründe dafür werden von ihm vornehmlich in bildungspolitischen Prozessen gesehen, aber auch die Bildungsforschung bleibt davon nicht unbelastet. Gegenüber diesen Entwicklungen gelte es wachsam zu sein.

Die Redaktion nimmt das Jubiläum ausserdem zum Anlass, gemeinsam mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zu den in diesem Heft behandelten vier Themenbereichen ein e-Book zu produzieren, das Beiträge (Videos, Fotos, Texte) enthält, die an schweizerischen pädagogischen Hochschulen entstanden sind. Erste Beiträge werden ab Herbst 2012 aufgeschaltet.

Weitergeführt wird der Jubiläumsjahrgang mit dem bereits erwähnten Heft zur berufspraktischen Ausbildung. Abgeschlossen wird der Jahrgang sodann nochmals mit einer Besonderheit: Heft 3/2012 wird übersetzte Beiträge von Westschweizer Kolleginnen und Kollegen enthalten. Damit soll der Austausch über die Sprachgrenze hinweg angeregt werden.

Die vorliegende Jubiläumsnummer wurde unter der Federführung von **Alois Niggli** vom Redaktionskollegium konzipiert. Die Redaktion möchte schliesslich die Gelegenheit des Jubiläums nutzen, ihrer Trägerschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und ihrem Vorstand, für die langjährig erfahrene Solidarität und Unterstützung ihren Dank auszusprechen.

Alois Niggli, Christian Brühwiler, Anni Heitzmann, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tremp

Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Kurt Reusser*

Zusammenfassung Anlässlich des 30-jährigen Bestehens der «Beiträge zur Lehrerbildung» wirft einer ihrer Gründungsherausgeber einen Blick auf Erreichtes, auf die aktuelle Situation, das Selbstverständnis und die thematischen Zukunftsperspektiven der Lehrerbildungszeitschrift.

Schlagwörter Geschichte der schweizerischen Lehrerbildung – Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung – pädagogische Publizistik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Foundation, Development, Thematic Policy, and Self-Concept of the Journal «Beiträge zur Lehrerbildung»

Abstract On the occasion of the 30th anniversary of the journal «Beiträge zur Lehrerbildung», one of the founding editors looks back on achievements, the current situation, self-concept, and thematic prospects of the teacher education journal.

Keywords history of Swiss teacher education – Swiss Society for Teacher Education – educational publishing – teacher education

Im Oktober 1982 erschien auf Initiative dreier Vorstandsmitglieder des damaligen Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) in Form einer schmalen Nullnummer ein Probeheft der «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL), konzipiert als «Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung» und als «Informationsorgan und Forum des SPV». Angesichts der vielfältigen, hochgradig parzellierten Landschaft der damals noch vorwiegend seminaristischen schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte die Fachzeitschrift «als Quelle der Anregung, Forum der Diskussion und Organ ... Ideen, die genereller, überlokaler und übertragbarer Natur sind, [als] Invarianten der Lehrerbildung [in Form von] Fachartikeln, Konzepten, Leitgedanken, Unterrichtsmaterialien, Erfahrungsberichten» (Editorial der Nullnummer, Füglistner, Reusser & Schoch, 1982) darstellen und sichtbar machen. Im selben Editorial findet sich sodann die Aufforderung an die mit dem Heft angesprochenen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, als Autoren zum Gelingen der Zeitschrift beizutragen: «Hier haben Sie Gelegenheit, über Lehrerbildungspraxis und -theorie zu berichten und Stellung zu diesbezüglichen Fragen zu nehmen, und zwar in einer Form, die spontan, persönlich, engagiert, lesbar und ungezwungen sein darf und die sich nicht

* Ich bedanke mich bei den ehemaligen langjährigen Redaktoren Helmut Messner und Peter Füglistner, ebenfalls Gründungsherausgeber, für die Unterstützung bei der Niederschrift dieses Einleitungstextes.

den oft störenden formalen Zwängen oder anderen hochgeschraubten, im Endeffekt aber autoren- und leserfeindlichen Standards gewisser Fachzeitschriften unterwerfen muss.» Weiter heisst es: «Wir setzen uns zum Ziel, erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und allgemeine kulturelle Phänomene, Informationen, Vorgänge, Beschlüsse, Entwicklungen auf ihren Ertrag und auf ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung zu befragen. Wir möchten, angeregt durch ein breites, hier nicht zum vornherein festgelegtes Spektrum von Erscheinungen, immer wieder die Frage nach den «Folgerungen für die Lehrerbildung» stellen.» Formuliert hat diesen nicht unbescheidenen Anspruch das erste Redaktionsteam, bestehend aus Peter Füglistler, damals Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Bern, Kurt Reusser (der als Gründungsredaktor dem Redaktionskollegium bis heute angehört) und Fritz Schoch, beide Assistenten an der damaligen, von Hans Aebli geleiteten Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. 1992 wurde Heinz Wyss, ehemaliger Direktor am Staatlichen Seminar Biel, Mitglied der Redaktion, der aufgrund seiner vielfältigen Vernetzung im schweizerischen Bildungswesen in zehnjähriger Mitarbeit (bis 2003) zur Profilierung der Zeitschrift und zur Erweiterung ihres Spektrums, insbesondere in Bezug auf die Bearbeitung institutioneller und struktureller Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihres rasanten Wandels, massgeblich beigetragen hat. Mehr als zehn Jahre lang zeichnete sodann Helmut Messner als Redaktionsmitglied für die thematische Ausrichtung der BzL mitverantwortlich. Als weitere Redaktoren wirkten zwischenzeitlich Lucien Criblez und Thomas Lindauer mit. 1997 wurde Christine Pauli, die seit 1989 als Lektorin wirkte und bis ins Jahr 2010 mit grosser Umsicht den Produktionsprozess der Zeitschrift betreute, Mitglied der Redaktion. Ab 2001 wurde das Redaktionsteam personell erweitert und in der Folge sukzessive verjüngt und erneuert.¹ Das Layout und die Textgestaltung der bis heute im Milizsystem und ohne Verlagsanbindung herausgegebenen Zeitschrift besorgt seit 1989 Heidi Lehmann, Büro CLIP, Bern. Wie sich die Zeitschrift in den ersten beiden Jahrzehnten als wissenschafts- und berufsfeldbezogenes Fachorgan für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelte und sich in inhaltlicher, finanzieller und technischer Hinsicht zunehmend professionalisierte, hat Heinz Wyss 2003 in einem die Anfänge mitberücksichtigenden Beitrag nachgezeichnet. Was die Entwicklung der ersten zehn Jahre anbelangt, so gibt darüber auch Heft 3/1992 Auskunft (vgl. Füglistler, Reusser & Schoch, 1992).

Seit 1983 erscheinen die «Beiträge zur Lehrerbildung» regelmässig mit drei Nummern pro Jahr. Die insgesamt 90 Hefte spiegeln somit über drei Jahrzehnte die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz, aber auch der Zeitschrift selbst wider – und beides in mehrfacher Hinsicht. Richteten sich die BzL ursprünglich vor allem an die Dozierenden der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik) in der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der deutschen und welschen Schweiz (1993 erschien eine französischsprach-

¹ In der Reihenfolge des Redaktionseintritts: durch Anni Heitzmann, Alois Niggli, Peter Tremp, Annette Tettenborn und Christian Brühwiler.

chige Spezialnummer), erweiterte sich 1993 mit der Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung (SGL) der Adressatenkreis auf alle Dozierenden der berufsbildenden Fächer in der Aus- und Weiterbildung. Als Folge davon wurden in den BzL neue Themen aufgegriffen, welche unter anderem die Fachdidaktik, die berufspraktische Ausbildung, die Weiterbildung, die neuen Medien und die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrafen. Mit der zunehmenden Profilierung der BzL als Fachzeitschrift, deren wachsendem Abonnentenstamm auch viele Nicht-Verbands- bzw. -Gesellschaftsmitglieder, darunter ebenfalls ausländische Abonnentinnen und Abonnenten, angehörten, rückte die Funktion der Zeitschrift als Informationsorgan des SPV bzw. der SGL sukzessive in den Hintergrund. Im Zentrum des auch an Umfang zunehmenden Fachorgans standen fortan thematische, vermehrt zu Schwerpunkten gruppierte Diskussions- und Themenhefte. Rubriken wie Kurznachrichten, Verbandsmitteilungen und Veranstaltungskalender verschwanden mit der Zeit ganz aus dem Fachorgan; sie wurden abgelöst von neuen Rubriken wie Buchbesprechungen, Neuerscheinungen, Zeitschriftenspiegel und Kurzberichten zur Forschung an pädagogischen Hochschulen.

Durch viele aufwendige, von den Redaktoren getragene Werbeaktionen (Briefe, Präsenz an Tagungen, Versand an bisher nicht erfasste Segmente von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern) während einer mindestens zehn Jahre umfassenden Aufbauphase der Zeitschrift, später dann zunehmend unterstützt auch durch elektronische Mittel, konnten die BzL ihre Abonnentenzahlen stetig erhöhen. Waren es im Gründungsjahr 1982 die 270 Mitglieder des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes, denen die Nullnummer zugesandt wurde, stieg die Abonnentenzahl bis im Jahr 2000 auf 830. Um diesen Wert herum pendelt sie mit geringen Schwankungen auch heute noch. Eingeschlossen in den BzL-Abonnentenstamm sind dabei nicht nur die Mitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch 270 Nicht-Gesellschaftsmitglieder (Einzelabonnenten und Institutionen aus dem In- und Ausland).

Neben inhaltlichen und didaktischen Fragen der Lehrerbildung war seit den 1990er-Jahren die institutionelle Transformation der seminaristischen Ausbildung zu pädagogischen Hochschulen *das* zentrale Thema. In den letzten 15 Jahren hat sich die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung vollumfänglich im Hochschulbereich positioniert. Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben diesen für die schweizerische Bildungslandschaft bedeutsamen und folgenreichen Modernisierungsprozess und die daraus sich ergebenden lehrerbildungsdidaktischen Probleme und Diskussionszusammenhänge seit den Anfängen in zahlreichen Schwerpunktheften aufgegriffen und als Akteur über die Jahre begleitet (vgl. etwa den frühen Text von Heinz Wyss zu «Perspektiven der Lehrerbildung» im gleichnamigen Schwerpunktheft 3/1992; kommentierend vgl. auch Criblez, 2012, in diesem Heft). Es handelt sich um Hefte

- zu den Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorfeld bzw. zu Beginn des strukturellen Aufbruchs,

- zur politischen Steuerung und zur Binnenstruktur der Ausbildung zwischen vermehrter Einheit und zu erhaltender (kantonaler und regionaler) Vielfalt,
- zu curricularen und konzeptionellen Themen (Modularisierung der Studiengänge und Inhalte; Rolle und Ausdifferenzierung der Fachdidaktiken; Identität und Standards von Lehrpersonen zwischen Personalität und Professionalität, Ethos und Kompetenzorientierung) sowie
- zu ausbildungsdidaktischen Bedingungen und Folgen (im Zusammenhang mit der Hochschulformigkeit und eines in die Diskussion hineingekommenen akzentuierten Anspruchs an Wissenschafts- und Forschungsorientierung).

Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben hinsichtlich des für die schweizerische Bildungslandschaft als epochal zu wertenden Strukturwandels von Beginn weg – durch die Initiierung und Gestaltung von Themenschwerpunkten, durch Leittexte und bewertende Kommentare – keinen Hehl daraus gemacht, dass sie vor dem Hintergrund transnationaler bildungspolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen die sich anbahnende Akademisierung und Verschiebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den tertiären Bildungssektor grundsätzlich befürworteten. Darüber hinaus wurden zahlreiche weitere, klassische und innovative, zentrale und eher periphere Themen und Fragen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit Beiträgen und Schwerpunkten bedacht: zur berufsbiografischen Entwicklung und zum Lernen im Beruf; zur Weiterbildung; zur berufspraktischen Ausbildung bzw. Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge; zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung; zur Hochschuldidaktik; zur Wirksamkeit der Lehrerbildung; zur Rolle und Veränderung des Lehrerberufs; zur fachdidaktischen Bildung; zur Rolle von Medien und ICT. Auch die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, international noch ein junges Feld, fand Berücksichtigung. Bei der Anfrage von Autoren und der Themenwahl sowie insgesamt bei der Ausgestaltung der Schwerpunkte wurden internationale Diskussionen, Forschungskontexte und Perspektiven vermehrt mitberücksichtigt. Damit trägt die Zeitschrift der zunehmenden Internationalisierung der pädagogischen Diskussion Rechnung. Dass sich die Schweiz diesen Diskussionen längst nicht mehr entziehen kann, zeigt z.B. die Bologna-Diskussion, welche die Lehrerbildungspolitik unseres Landes sehr stark beeinflusst hat.

Parallel zu dem von der Zeitschrift als Leitidee verfolgten «Neu- und Weiterdenken der Lehrerbildung» ist in deren Beiträgen aber auch ein Wandel der Textsorten und des Erscheinungsbildes festzustellen. Überwogen ursprünglich eher programmatische Texte und Essays zur Didaktik der Lehrerbildung, so wurden – als Folge der Modernisierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin – den Beiträgen nach und nach vermehrt Forschungsbezüge und wissenschaftliche Standards zugrunde gelegt. In dem Masse, wie die empirische Bildungs- und Lehr-/Lernforschung als Referenzgrösse der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie der wissenschaftlichen Auslegung von Bildungsprozessen an Bedeutung gewann, trat sie auch in den BzL als Wandel der Argumentation und in der Generierung von Themen in Erscheinung. Unterstützt durch die Einführung des Peer-Review-Verfahrens bei der Beitragsevaluation wurden die Anforderungen an die wissenschaftliche Argumentation und Abstützung der eingereichten

Texte erhöht. Dass dies nicht zur Freude aller Kolleginnen und Kollegen geschah, ist nachvollziehbar. Zum zehnjährigen Bestehen verpasste sich die anfänglich in Layout und Druck selbst gestaltete Zeitschrift erstmals ein neues Gewand, das im 21. Jahrgang ein grafisch professionelles Facelifting erhielt und sich seither in einem zeitgemässen und ansprechenden Erscheinungsbild präsentiert.

Auch hinsichtlich des elektronischen Auftritts sind die BzL im vergangenen Jahrzehnt neue Wege gegangen, indem sie ihr komplettes Archiv geöffnet haben. Sämtliche thematischen Beiträge der Zeitschrift – mit Ausnahme der jeweils letzten drei Jahrgänge – können im Internet unter www.bzl-online.ch abgerufen und kostenfrei heruntergeladen werden. Durch die mit einer Suchfunktion verbundene Open-Source-Lösung kann das Archivmaterial uneingeschränkt und barrierefrei für die aktuelle Diskussion und auch für Forschungsvorhaben genutzt werden.

Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben sich in den vergangenen 30 Jahren als Forum für den wissenschaftlichen Austausch zu strukturellen und pädagogischen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der erziehungswissenschaftlichen Publikationslandschaft der deutschsprachigen Schweiz und über die Landesgrenzen hinaus etabliert. Als Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) unterstützt die Zeitschrift das berufliche Selbstverständnis der Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als Diskussionsforum reflektiert sie den institutionellen und didaktischen Wandel der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen und leistet damit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Stabilisierung der Profession. Als Zeitschrift mit einer 30-jährigen Geschichte ist sie bereits heute zu einem unentbehrlichen Dokument des Wandels des Berufsfeldes und seiner Theoretisierung geworden. Nicht nur in der Schweiz sind die BzL als Medium der Fortbildung, als Impulsgeber und Katalysator eines überlokalen, professionsspezifischen Dialogs im Dienste der wissenschaftlichen Grundlegung einer um Professionalität bemühten Lehrerbildung nicht mehr wegzudenken. «Über den Schweizer Diskussionskontext hinaus haben sich die «Beiträge zur Lehrerbildung» im ganzen deutschsprachigen Raum zu einer wichtigen Informationsquelle sowie einem zuverlässigen Indikator für neue Themen und Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt» (Terhart, 2012, in diesem Heft, S. 59). Dass die Fachzeitschrift BzL in einem längst unüberschaubar gewordenen, transnationalen pädagogischen Kommunikationsraum Resonanz findet, dürfte auch damit zusammenhängen, dass sie lange Zeit die einzige Zeitschrift war und auch heute noch eine der ganz wenigen deutschsprachigen Zeitschriften ist, die sich fokussiert mit «Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» (Untertitel der BzL) befasst und die in ihrer Themenpolitik den Spagat zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung praktiziert. Als weiteres Zeichen der positiven Aussenwahrnehmung der Zeitschrift werten wir, dass es den BzL stets mühelos gelungen ist und gelingt, für ihre Themenschwerpunkte auch renommierte ausländische Fachvertreter als Autorinnen und Autoren zu gewinnen.

Auch wenn sich angesichts der Aufmerksamkeit für die BzL im fachöffentlichen Raum mit Befriedigung auf das Erreichte zurückblicken lässt, auch darauf, dass es ihnen gelungen ist, die vor drei Jahrzehnten formulierten Ziele produktiv umzusetzen, ist klar, dass unser Wissen über eine wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor begrenzt ist, zahlreiche Grundsatzfragen strittig bleiben und die Diskussion in die Zukunft geführt werden muss – dies vor dem Hintergrund des gravierenden Wandels der Lehrerbildung und ihrer Bezugsdisziplinen seit der Gründung der Zeitschrift. Die Herausforderungen, denen sich die BzL als zuverlässiger Partner in der fachöffentlichen Diskussion auch in Zukunft stellen möchten, beziehen sich auf ganz unterschiedliche Probleme und Themenfelder, von denen zehn hier angedeutet werden:

(1) *Professionalität im Lehrerberuf*. Was zeichnet «gute» und «erfolgreiche» Lehrpersonen aus? An welchen (leistungsbezogenen, erzieherischen, gesellschaftlichen ...) Zielen und Kriterien soll sich ihr Erfolg bzw. ihre Wirksamkeit messen lassen? Über welche *Kompetenzen* in Bezug auf Planung, Reflexion und Durchführung von Unterricht, Lernbegleitung und Beratung, pädagogische Interaktion, Diagnose von Lernprozessen und -ergebnissen sollen sie verfügen? Auf welchem (disziplinären, schulfachbezogenen, pädagogischen, (fach)didaktischen, psychologischen) *Wissen*, auf welchem (didaktisch-handwerklichen, kommunikativen) *Können* und auf welchen professionellen *Einstellungen und Haltungen* (Berufsethos, akademisches Selbstvertrauen, Lernbereitschaft) beruhen die Kompetenzen? Obgleich es sich um essenzielle Fragen der Lehrerbildung handelt, ist die Vielfalt der Antworten darauf – nicht zuletzt wegen damit verbundener normativer Aufladungen in Bezug auf moralisch-kulturelle Leitbilder zum Auftrag von Schule und zur Rolle von Lehrpersonen – immer noch gross und die Einschätzung der Bedeutung bildungswissenschaftlicher Forschung zu ihrer Beantwortung unterschiedlich.

(2) *Berufsqualifizierender Wert der Wissenschaft für die Lehrerbildung und für das Lehrerhandeln*. Die Frage, wie viel und welches fach- und erziehungswissenschaftliche Wissen in welchen akademischen und praxiszugewandten Aneignungsformen Lehrpersonen für die produktive Ausübung ihrer pädagogisch-professionellen Aufgaben brauchen, wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Diskussionsfeld noch lange begleiten. Trotz Hochkonjunktur der Bildungsforschung ist die Wahrnehmung der Rolle und des Wertes der Wissenschaft als Fundament der Lehrerbildung und des Lehrerhandelns nach wie vor ambivalent, diffus und zwischen Unter- und Überschätzung hin und her schwankend. Lehrpersonen haben immer noch ein gespaltenes Verhältnis zur Pädagogik als wissenschaftlicher Denkform.

(3) *Forschungsorientierung der Lehrerbildung als Ausbildungsprinzip und als Auftrag an die pädagogische Hochschule als Institution*. Nach wie vor fehlen klare Konturen eines produktiven Wechselspiels zwischen Forschungsauftrag und Ausbildungsauftrag sowie von Konzepten seiner Umsetzung. Wie tragfähig sind Forschungskonzepte an pädagogischen Hochschulen, die zur Aufteilung des Personals in «Forschende» und «Ausbildende» führen? Welche Modelle des forschenden Lernens in Aus- und Weiter-

bildung ermöglichen es, dass auch Studierende bzw. Lehrpersonen an Forschungsaktivitäten partizipieren können? In welchen Phasen ihrer Ausbildung? Mit welchen Zielen und Ertragsersparungen?

(4) *Kerncurriculum Lehrerbildung*. Zwar gibt es an den meisten pädagogischen Hochschulen mehr oder weniger spezifische Standards, an denen sich die Ausbildung inhaltlich orientiert, zum Teil auch Ausbildungsstandards, denen die Ausbildung didaktisch genügen soll. Inhaltlich herrscht dagegen noch immer wenig Kohärenz, dafür modulare Additivität, wenn nicht Beliebigkeit, auch was die quantitative Gewichtung der Inhalte anbelangt. Nach wie vor fehlt ein Kerncurriculum für die pädagogischen Ausbildungsteile, das Kompetenzen und Inhalte in eine stimmige curriculare Architektur einer berufsfeldbezogenen und forschungsbasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung bringt, d.h. die Inhalte der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Qualifizierung aufeinander abstimmt (vgl. auch Künzli, Messner & Tremp, 2012, in diesem Heft). Seit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975) hat es in der Schweiz keine systematische Diskussion zur inhaltlichen, alle Studienteile umfassenden Gestaltung der Aus- und Weiterbildung – der Ausbildung als Ganzes – mehr gegeben. Ob eine solche Diskussion, die alle Qualifikationsphasen der Lehrerbildung einschliessen müsste – Grundausbildung, Berufseinstieg, Fort- und Weiterbildung – nach bald 40 Jahren nicht dringend notwendig wäre?

(5) *Berufspraktische Ausbildung*. Ungleich z.B. der Ärzteausbildung herrscht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kein Konsens über Architektur, Leitideen und Instrumente einer wirksamen Verbindung von Theorie und Praxis. Dass durch die Hochschulförmigkeit der Lehrerbildung deren wahrgenommene Distanz zur Praxis eher grösser als kleiner geworden ist, hat die nach wie vor existierende Meinungsvielfalt nicht vermindert. Dazu kommt, dass das Forschungswissen über lernwirksame Theorie-Praxis-Bezüge, d.h. über das richtige Verhältnis zwischen *Theorie-Praxis-verbindenden* und *reflexiv-distanznehmenden* (i.e. im Sinne akademischer) Formen der Ausbildung immer noch sehr begrenzt ist (vgl. Hascher, 2012, in diesem Heft).

(6) *Lerngelegenheiten und Studienphasen des Lehrerwerdens und der Lehrerbildung*. Wie lernen Lehrpersonen ihren Beruf? Welches Ausbildungsverständnis und welche Lerngelegenheiten fördern den Aufbau, die Entwicklung und den Erhalt der Berufsfähigkeit über die Lebensspanne? Welche Qualifikationsaufgaben und Lernanforderungen sollen (in welcher Breite und Tiefe) den verschiedenen Studienphasen – Grundausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung – zugeordnet werden? Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird immer noch vor allem als Grundausbildung gedacht. Was fehlt, ist eine die Lebensspanne übergreifende Konzeption des Aufbaus und des Erhalts der Berufsfähigkeit.

(7) *Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung*. Nicht nur die herkömmlichen Schulfächer, sondern auch die Pädagogik, die Psychologie und die Didaktik bedürfen der vertieften fachdidaktischen Reflexion. Es handelt sich hier um ein echtes

Desiderat, den pädagogischen Kern einer «Didaktik der Lehrerbildung» betreffend (Reusser, 1982), sowohl in Bezug auf die theoretische Durchdringung der didaktischen Anforderungen an diese Fächer als auch mit Bezug auf entsprechendes Forschungswissen. Bekannt ist, dass Lehrerstudierende den erziehungswissenschaftlichen Unterricht in Bezug auf seinen Transferwert häufig als wenig positiv und nur begrenzt lernwirksam einschätzen (Oser & Oelkers, 2001). Zu berücksichtigen ist hier ebenfalls die Entwicklung der Lehrerbildungsdidaktik hin zu einer modernen Hochschuldidaktik.

(8) *Integration der Fachdidaktik(en) in einen fachübergreifenden Diskurs zu den pädagogischen Aufgaben der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.* Einerseits gehören die Fachdidaktiken in ihrer historisch gewordenen – fachlichen und stufenspezifischen – Ausdifferenzierung zu jenen Feldern der Lehrerbildung, die sich in den letzten Jahren am stärksten entwickelt und an curricularem Gewicht zugelegt haben. Andererseits ist deren Integration in fachübergreifende Ausbildungszusammenhänge noch immer defizitär. Zwar wurde durch Fachdidaktiken die seit den Anfängen der Lehrerbildung dominierende Allgemeine Didaktik als Ausbildungsinhalt weitgehend verdrängt. Tragfähige Lösungen in Bezug auf die Sicherung eines weiterhin verbindenden, allgemeindidaktischen bzw. fachübergreifenden Fundamentes wurden aber noch kaum überall gefunden. Rezepte gegen die theoretische Zersplitterung und gegen babylonische Sprachverwirrungen einer zerklüfteten (fach)didaktischen Landschaft sind ebenfalls nicht in Sicht. Während dies für die in maximal zwei Schulfächern ausgebildeten Gymnasiallehrpersonen weniger problematisch erscheint, stellt der wenig kohärente Gebrauch von Grundbegriffen bzw. die Vervielfachung von Begrifflichkeiten für die Ausbildung der Lehrpersonen der Grundschule und der Sekundarstufe I ein Problem dar.

(9) *Lehrerbildungsforschung.* Noch immer gibt es zu wenig tragfähiges Wissen darüber, was eine wirksame und gleichzeitig moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausmacht und wie eine solche zum Aufbau entsprechender beruflicher Identitäten beitragen kann. Zwar steckt die Lehrerbildungsforschung – auch international – gegenwärtig in einem Aufbruch, aber gleichwohl immer noch in den Anfängen. Durch die enge Verbindung von Lehrerbildung und Bildungsforschung dürfte sich dies in den nächsten Jahren ändern.

(10) *Nicht abgeschlossenes Projekt der Akademisierung.* Zwar ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor zehn Jahren gesamtschweizerisch auf die Tertiärstufe gehoben worden und die pädagogischen Hochschulen haben sich als kantonale und regionale Institutionen (mit Ausnahmen) stabilisiert. Jedoch wird der Strukturwandel der Lehrerbildung in einem tieferen Sinne erst abgeschlossen sein, wenn zwei in Spannung zueinander stehende Kriterien erfüllt sind: zum einen die Anerkennung der pädagogischen Hochschulen bezüglich der von aussen – durch die Schulpraxis, die Politik und die Öffentlichkeit – wahrgenommenen Kompetenz, Lehrpersonen nicht nur akademisch, sondern auch berufs- und praxisnah ausbilden zu können; zum anderen (komplementär dazu) die volle Anerkennung der pädagogischen Hochschulen durch die universitären

Hochschulen als zwar profilverschiedene, jedoch gleichwertige Partner mit Promotionsrecht. Bevor letztere Entwicklung sich einstellt, wartet aber noch ein gutes Stück Entwicklungsarbeit, einerseits mit Bezug auf die Verstärkung der Forschung an den pädagogischen Hochschulen, andererseits in Bezug auf die dazu notwendige Weiterqualifizierung ihres Personals. Erst wenn beides erfüllt sein wird, was ohne enge Zusammenarbeit mit den universitären Hochschulen kaum möglich sein dürfte, wird man vom Abschluss des Projekts einer «Akademisierung der Lehrerbildung» sprechen können.

Dies sind nur einige der Themen, strittigen Fragen und Diskussionszusammenhänge, die die «Beiträge zur Lehrerbildung» vor dem Hintergrund eines international geführten Diskurses in Zukunft beschäftigen dürften. Das Redaktionskollegium der BzL möchte auch weiterhin Gewähr dafür bieten, in Verbindung mit ihrer Trägerschaft das Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in seiner Breite zu repräsentieren: mit inspirierenden Themen, innovativen Fragen, produktiven Kontroversen und Positionsbezügen, und dies stets auf der Basis von seriös argumentierenden und kommunikativ anschlussfähigen Texten.

Literatur

- Criblez, L.** (2012). Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 21–35.
- Füglister, P., Reusser, K. & Schoch, F.** (1982). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 2–3.
- Füglister, P., Reusser, K. & Schoch, F.** (1992). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 241–244.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98.
- Künzli, R., Messner, H. & Tremp, P.** (2012). Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 62–79.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). «Lehrerbildung von morgen» (LEMO). *Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 4–16 (Wiederabdruck in Heft 3/1992).
- Terhart, E.** (2012). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 49–61.
- Wyss, H.** (1992). Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 245–278.
- Wyss, H.** (2003). 20 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1) 108–119.

Autor

Kurt Reusser, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, reusser@ife.uzh.ch

Themenfeld

**Strukturelle Voraussetzungen der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Alois Niggli und Peter Tremp

Die Beiträge zu diesem Themenfeld befassen sich einerseits mit der administrativ-rechtlichen Struktur des Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystems und andererseits mit dem Aufbau und der Organisation seiner Institutionen. Diese Strukturbedingungen beeinflussen auch die konzeptionelle Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Autorinnen/Autoren	Titel des Beitrags	BzL-Heft
Strittmatter, Anton	Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung – Begründungen, Mythen und Entwicklungen	3/1989
Gehrig, Hans	Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung	
Sinclair, Robert L.	Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA	
Ghisla, Gianni	Höfnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer	3/1990
Beck, Erwin Krucker, Thomas	Berufsleute werden Primarlehrerinnen und Primarlehrer	
Wyss, Heinz	Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen	2/1992
Streiff, Hans Jakob	Modell einer Pädagogischen Fachhochschule	
Wyss, Heinz	Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderungen und Aufbruch, aber auch Anlass zur Imitation und zu Kontroversen	3/1992
Buchberger, Friedrich	Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich	1/1993
Baumann, Joseph	Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen	
Oelkers, Jürgen	Perspektiven der Lehrerbildung	
Badertscher, Hans	Lehrerbildung in der Schweiz: Anmerkungen zum Status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik	
Wyss, Heinz	Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen	3/1993
Wyss, Heinz	Lehrerbildungsreform im Gegenwind	2/1996
Reusser, Kurt	Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule – Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung	3/1996

Perrenoud, Philippe Wyss, Heinz	Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität	2/1998
Criblez, Lucien	Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik	
Metz, Peter	Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz	
Diverse Autorinnen und Autoren	Der aktuelle Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz	
Terhart, Ewald	Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfigurierende Modernisierungen	2/1999
Criblez, Lucien	Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme» für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Diverse Autorinnen und Autoren	Die Modularisierung der Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	1/2002
Schärer, Hans-Rudolf	Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz	2/2002
Maradan, Olivier	Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. Von ihren kennzeichnenden Besonderheiten hin zu Perspektiven ihrer gemeinsamen Weiterentwicklung	
Schärer, Hans-Rudolf Maradan, Olivier	Profile / «Cartes d'identité» der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz	
Hildbrand, Thomas Trempp, Peter	Lehrer/in werden im Campus Europa: Studiengangskonzepte an Pädagogischen Hochschulen und die Reform des europäischen Bildungsraums	
Trempp, Peter	Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt	3/2006
Messner, Helmut	Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen	
Keller, Hans-Jürg	Die Modularisierung und der Bologna-Prozess	
Fomeck, Hermann J.	Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen	2/2009
Denzler, Stefan	Steuerungspolitische Überlegungen am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor dem Hintergrund des nationalen Bildungsberichts 2010	1/2010
Criblez, Lucien Huber, Christina Lehmann, Lukas	Steuerung und Führung Pädagogischer Hochschulen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	2/2010
Lehmann, Lukas	«Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Rosenberg, Sonja Stadelmann, Willi	Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten und Grenzen der COHEP	
Beck, Erwin	Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung	
Perrard, Michel	Wie autonom können Pädagogische Hochschulen sein? Persönliche Perspektive eines Mitglieds einer Bildungsverwaltung	
Criblez, Lucien Oggenfuss, Chantal	Die Hochschulräte an den Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz	
Zingg, Claudio	Führung einer Hochschule in einer Matrixorganisation – Erfahrungen und Folgerungen	

Kommentierender Überblick zu den ausgewählten Beiträgen

Die Diskussion um die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsentiert sich hauptsächlich in Vergleichen und Abgrenzungen: Waren früher klassisches Gymnasium und Berufsbildung die hauptsächlichlichen Vergleichsmodelle, so sind es heute die traditionelle Universität und die berufsorientierte Fachhochschule.

Die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» hat diese Diskussionen im Übergang zu den heutigen pädagogischen Hochschulen aufmerksam verfolgt. Unter den ausgewählten Beiträgen bildet Heft 2/1998 gewissermassen eine Gelenkstelle. Verantwortliche aus verschiedenen Regionen der Schweiz berichteten über den aktuellen Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eingebettet war diese Bestandesaufnahme in grundsätzliche Überlegungen zum Standort pädagogischer Hochschulen zwischen Schule und Universität, zu ihren Wissenschaftsambitionen und den damit zusammenhängenden Problemzonen bei der Konzeption der neu zu strukturierenden Ausbildung.

Beim Start der pädagogischen Hochschulen vor 10 Jahren hat sich Heft 2/2002 («Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen») mit einigen Merkmalen des neuen Hochschultyps beschäftigt, der von Hans-Rudolf Schärer als «Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit» beschrieben worden ist. Derselbe hat (zusammen mit Olivier Maradan) auch versucht, mit sogenannten Profilkarten diese Vielfalt und Einheit zu dokumentieren, wobei aus heutiger Sicht bereits die Beschreibungskategorien von einigem (historischem) Interesse sind.

Die der Etablierung der pädagogischen Hochschulen vorangehenden Jahrgänge dokumentieren eine intensive Auseinandersetzung mit den gegebenen Strukturen vor dem Horizont einer sich abzeichnenden Tertiarisierung. Es lassen sich drei Problemzonen ausmachen, die sich überlagern: (1) Kritik am Status quo; (2) pädagogische Hochschulen als institutionelle Alternative; (3) Beschäftigung mit Widerständen. Am Status quo wird zum einen der seminaristische Weg infrage gestellt. Des Weiteren wünscht man sich eine Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welche die unterschiedlichen Ausbildungsgänge für unterschiedliche Fach- und Stufenbereiche strukturell vereinheitlicht. Im Auge behalten wird dabei immer auch die Möglichkeit, quereinsteigenden Berufsleuten eine Ausbildung zu ermöglichen. Die Notwendigkeit der Tertiarisierung in pädagogischen Hochschulen wird mit internationalen Entwicklungen aus den USA und Europa untermauert. Entwickelt werden Thesen, Modelle und mögliche Perspektiven, die auch als Herausforderung für die Hochschule gesehen werden können. Die bevorstehenden tief greifenden Umgestaltungen und Erneuerungen lösten aber auch Widerstände, Irritationen und Kontroversen aus, so beispielsweise bei den Verantwortlichen der damaligen Ausbildungsinstitutionen, die ihre pädagogische Arbeit bedroht sahen. Dies betraf zum Beispiel den Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung oder die Annäherung der unterschiedlichen Stufen-

ausbildungen (vgl. Heft 3/1992). 1996 setzte sich Heinz Wyss dem Gegenwind aus, der aus einer anderen Richtung zu wehen begann. Ein «Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung» kritisierte in scharfen Worten den «technokratischen» Entscheid der EDK und lancierte eine «Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung». Zwei Jahre später wurde in den BzL dennoch der einleitend erwähnte erste Meilenstein zur Schaffung der pädagogischen Hochschulen publiziert.

Unmittelbar daran anschliessend wurden 1999 zwei Beiträge publiziert, die sich im Rahmen des SGL-Kongresses zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch mit strukturellen Fragen beschäftigten. Sie vermittelten Anregungen für die künftige Konsolidierung der pädagogischen Hochschulen und wiesen auch auf mögliche Gefahren hin. Ewald Terhart erwähnte Strukturprobleme, die er im klassischen Modernisierungsparadigma verortet sah. Genannt wurden administrative Übersteuerung, extrem hoher Zeitaufwand, begründete Zweifel an der Tragfähigkeit von Wissenschaft, ausbleibende Wirkungskontrolle.

Mit dem Entscheid zur Etablierung von pädagogischen Hochschulen war die Diskussion über die angemessene Binnenstruktur und damit über die strukturelle Berücksichtigung der Besonderheiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lanciert. Die Diskussion um Konzepte von Modularisierung kann hier verstanden werden als Strukturdiskussion auf einer mittleren Ebene, die nun eben einsetzt, nachdem die «grossen Strukturen» geklärt sind (vgl. beispielsweise Heft 1/2002 und Heft 3/2006). Gleichzeitig dokumentiert die Bearbeitung des Themas der Modularisierung, dass sich die Strukturdiskussion nun auch in einem internationalen Kontext respektive im europäischen Bologna-Hochschul Umfeld bewegt (zum internationalen Umfeld bereits Heft 1/1993 und insbesondere Heft 1/2011; zum europäischen Bologna-Kontext beispielsweise Hildbrand & Tremp, 2/2002). Die Etablierung pädagogischer Hochschulen hat einige inhaltlich-strukturelle Fragen entschieden, und als Folge davon konnte man sich verstärkt mit konzeptionellen Herausforderungen der Ausbildung befassen.

Die Bedeutung von Strukturfragen wurde auch immer wieder relativiert. So plädierte Lucien Criblez beispielsweise dafür, sich nach den strukturellen Fragen nun vermehrt inhaltlichen Konzeptionen zuzuwenden und Personalfragen nicht zu vernachlässigen. Die neu geschaffenen Strukturen sollten daher künftig auch ein inhaltliches Profil entwickeln. Erst dann könnten sie ihre Funktionsfähigkeit unter Beweis stellen. Dabei stellten sich Fragen der Autonomie, der Führung und Organisation sowie der Steuerung innerhalb und von aussen auf den unterschiedlichen politischen Ebenen (Heft 2/2010). Mit dem neuen «Bundesgesetz über die Förderung und die Koordination im Schweizerischen Hochschulbereich» (HFKG) sind diese Fragen längst nicht gelöst. Die pädagogischen Hochschulen sind erneut herausgefordert, sich in der Hochschullandschaft Schweiz künftig als eigener Hochschultypus zu positionieren. Nach der Gründungs- und der Konsolidierungsphase scheint nun die Phase der Bewährung bevorzustehen.

Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Lucien Criblez¹

Zusammenfassung Der folgende Beitrag analysiert die Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den bisher erschienen Jahrgängen der «Beiträge zur Lehrerbildung». Zunächst wird geklärt, was unter «Struktur» zu verstehen ist. Im Hauptteil wird die Diskussion in vier Phasen dargestellt: Eine erste Phase bis 1991 ist schwergewichtig den Folgen des Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen» (1975) gewidmet. In der zweiten Phase (1992 bis 2002) stehen die Eckwerte der Reform zur Diskussion. In der dritten Phase (2003 bis 2008/2009) wird kaum zu Strukturen, sondern vor allem zu Inhalten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung publiziert. Die letzte Phase (einsetzend 2009) ist von ersten Bilanzierungen der Reform gekennzeichnet. Im letzten Teil des Beitrags münden die Analysen in ein kurzes Fazit.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrbildungspolitik – Lehrbildungsreform – pädagogische Hochschulen

The Debates on the Structures of Teacher Education as Mirrored in the First Thirty Volumes of the Journal «Beiträge zur Lehrerbildung»

Abstract The following article analyses the debate on the structures of teacher education in all previously published volumes of the journal «Beiträge zur Lehrerbildung». First, the meaning of the term «structure» is explained. In the main part of the article, the debate is presented in four phases: in the first phase, the debate is mainly related to the expert report «Teacher education for tomorrow» (published in 1975). In the second phase (from 1992 to 2002), the structural parameters of teacher education are under discussion. In the third phase (from 2003 to 2008/2009), the contents of teacher education are discussed but not the structures. The last phase (since 2009) has been characterized by the initiation of taking stock of the reform processes. In the last part of the article, the analyses result in a short conclusion.

Keywords teacher education – teacher training – policies on teacher education – teacher training reform – university of teacher education

Über die «rechte» Form ist seit der Etablierung organisatorisch stabiler Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts immer wieder und jeweils unter veränderten Rahmenbedingungen des Schul- und Beschäftigungssys-

¹ Der Autor dieses Beitrags war selbst von 2001 bis 2004 Mitglied der Redaktion der BzL und hat verschiedene Beiträge für diese Zeitschrift verfasst.

tems diskutiert worden. So sind auch in den 30 Jahren des Erscheinens der «Beiträge zur Lehrerbildung» (fortan «BzL»; Nullnummer: 1982) immer wieder, aber mit sich veränderndem Fokus und sich verändernden Zielsetzungen grundlegende Themen der Ausbildung² wie deren Organisationsstruktur, deren «Ort» im Bildungssystem, deren Zulassungsvoraussetzungen sowie deren Dauer und Konzeption bearbeitet worden.

Wie aber analysiert man die Entwicklung einer solchen Diskussion, die Hunderte von Druckseiten umfasst, und wie stellt man sie kurz und prägnant dar? Ausgangspunkt der folgenden Analyse war eine von der Redaktion zur Verfügung gestellte Liste der Beiträge in den BzL zum Thema «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (eine gekürzte Version derselben ist auch in diesem Heft abgedruckt). Die skeptische Grundhaltung des Wissenschaftlers hat dazu geführt, dass diese Liste zwar als Ausgangspunkt genommen wurde, die bisher erschienenen Hefte der BzL (drei pro Jahr) aber trotzdem noch einmal systematisch analysiert wurden. Denn was die BzL-Redaktion unter «strukturellen Voraussetzungen» verstanden hat und was im Folgenden als «Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» verstanden werden soll, bedurfte einer Klärung. Diese Klärung erfolgt im ersten Abschnitt.

Für die Analyse von Zeitschriften stehen – wenn die Rahmenbedingungen der Produktion, wie etwa die Zusammensetzung der Redaktion, ausser Acht gelassen werden – mindestens drei mögliche Perspektiven zur Verfügung: eine zeitliche, eine thematisch/inhaltliche sowie eine auf Autorinnen und Autoren zentrierte. Für den folgenden Beitrag wurden die beiden ersten Analyseperspektiven verfolgt, wobei für die Gliederung der Darstellung der einfachere Modus von zeitlichen Phasen gewählt wurde (Abschnitt 2). Mit diesem Darstellungsmodus sollen vor allem die Veränderungen in der Diskussion betont werden. Im dritten Abschnitt werden die Analysen in einem kurzen Fazit verdichtet.

1 Was heisst «Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»?

Da der Institutionenbegriff soziologisch heute meist weit gefasst wird und auch Normen, Sitten und andere als Teil der sozialen Ordnung gesellschaftlich sedimentierte Handlungserwartungen umfasst (Berger & Luckmann, 1974), kann sich «Struktur» im Sinne eines Musters von Elementen und deren Beziehungen zueinander nicht einfach auf *Lehrerbildungsinstitutionen* beziehen, obwohl der alltagssprachliche Begriff der Lehrerbildungsinstitution dem Gemeinten wahrscheinlich nahekommt. Der in der Soziologie anstelle von Institution verwendete Begriff der *Organisation*, der zunehmend auch von der Erziehungswissenschaft rezipiert wird (Göhlich, Hopf & Sausele, 2005; Ohlhaver, 2005), ist aber gleichzeitig zu eng und zu weit: Es geht nicht vorwiegend um

² Die Analyse bezieht sich ausschliesslich auf die Grundausbildung; Strukturfragen der Berufseinführung und Weiterbildung werden in diesem Beitrag nicht thematisiert.

Arbeitsteilung, Verantwortungsdelegation und Machtteilung oder um Mitarbeitende als Mitglieder der Organisation (Olhaver, 2005, S. 15), also nicht primär um die Stellung der Dozierenden und des Mittelbaus oder um die Gliederung in Prorektorate, Abteilungen oder Institute. Es geht auch nicht einfach nur um die Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst, sondern auch um deren Stellung im Bildungssystem insgesamt und um deren Relation zu anderen Teilen des Bildungssystems, die sich unter anderem aus der Definition der Zulassungsvoraussetzungen ergibt. Unter «Struktur» könnten pragmatisch verschiedene, inzwischen teilweise in den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geregelte Eckwerte verstanden werden. Im Einzelnen geht es unter systematischen Gesichtspunkten vor allem um folgende Strukturmerkmale:

(a) um die *Zulassungsvoraussetzungen*; sie definieren den «Ort» der Ausbildung im Bildungssystem und die möglichen Bildungswege: Im seminaristischen Ausbildungskonzept wurde in der Regel ein Volksschulabschluss vorausgesetzt, in einzelnen Ausbildungsgängen (für Fachlehrpersonen, für den Kindergarten) wurde zudem oft eine Mindestaltersgrenze (17 oder 18 Jahre) festgelegt. Die Ausbildung ist tertiär, wenn eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II für die Zulassung vorausgesetzt wird. Bei einer tertiären Ausbildung stellen sich dann die Anschlussfragen nach Art und Umfang der Vorbildung auf der Sekundarstufe II (heute: gymnasiale Matur, Fachmatur oder Berufsmatur) bzw. danach, ob ein Teil der Allgemeinbildung durch Lebens- und Berufserfahrung substituiert werden kann, wie es in Ausbildungsmodellen für Berufsleute vorgesehen war (vgl. das entsprechende Themenheft der BzL 1/1991) und heute für sogenannte «Quereinsteiger» (EDK, 2010) teilweise wieder vorgesehen ist. Soll eine gymnasiale Matur zur tertiärisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen, stellt sich die Frage nach einem pädagogisch-sozialen Gymnasium bzw. danach, wie die Seminare zu Maturitätsschulen weiterentwickelt werden können (Merazzi & Wyss, 1991).

(b) um die Frage der *Ausbildungsdauer*: Da sich relativ früh in der Reform die Norm «bac + 3» (Mittelschulabschluss + drei Jahre Hochschulstudium) abzeichnete (Plotke, 1991), wurden über die Dauer in den BzL kaum wesentliche Diskussionen geführt.

(c) um das *Konzept der Ausbildung mit drei zentralen Merkmalen*: Erstens definiert die Anzahl Fächer, für die eine Unterrichtsberechtigung erworben wird, den Umfang (und die Dauer) der Ausbildung in den Schulfächern und damit, ob es sich um eine Fachlehrpersonenausbildung (ein bis zwei Schulfächer), eine Fachgruppenausbildung oder eine Ausbildung von Generalistinnen und Generalisten (alle Schulfächer) handelt. Zweitens stellte sich für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I die Frage, ob sie sich nur auf die Schulstufe oder auch auf unterschiedliche Schulformen der leistungsdifferenzierten Sekundarstufe I ausrichten soll. Drittens stellen sich bei tertiären Ausbildungsgängen Fragen nach dem «Niveau» der Ausbildungsinstitution bzw. nach der «Nähe» zum Berufsfeld und nach

dem Grad der Verwissenschaftlichung. Idealtypisiert dargestellt: Eine höhere Fachschule wird als Berufsbildung im tertiären Bildungsbereich erachtet, bei einem Fachhochschulstudiengang wird gegenüber einer höheren Fachschule die Ausbildungsdauer verlängert und der Wissenschaftsbezug verstärkt, und an Universitäten wird in der Regel ein wissenschaftliches Studium mit wesentlichen *disziplinären* Anteilen absolviert. Mit diesen Fragen sind dann auch Folgefragen verknüpft wie etwa diejenige nach den notwendigen Qualifikationen unterschiedlicher Personalkategorien. Alle Modelle sind jedoch «schulische» Modelle: Der Ausbildungsmodus ist vorwiegend (hoch)schulisch mit Praxisanteilen. Modelle, in denen die Ausbildung vorwiegend im Modus der Praxis, also im «Betrieb» Schule erfolgt (ähnlich der dualen Berufsbildung), sind in der Schweiz um 1830 verworfen worden (Criblez, 2000). Vorstellungen einer sehr weitreichenden Ausbildung in der Praxis scheinen aber in Theorie-Praxis-Diskussionen immer wieder auf und hatten für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II in der Westschweiz eine bestimmte Tradition. Kürzlich wurde ein solches Modell von der Schweizerischen Volkspartei (SVP) als Alternative zu den pädagogischen Hochschulen wieder lanciert (SVP, 2012).

(d) um die Frage nach einem *Gesamtkonzept für alle Lehrkategorien* als Alternative zur Heterogenität sehr vieler kleiner und unterschiedlich konzipierter Ausbildungsgänge mit unterschiedlichen Standorten für unterschiedliche Lehrkategorien.

Selbstverständlich wurden diese Grundfragen der Lehrerbildungsstruktur nicht in dieser Systematik diskutiert, sondern meist in einer Gemengelage von unterschiedlichen Beispielen und überlagert mit weiteren Fragen. Dabei stammen die publizierten Beiträge zu den Strukturfragen in den BzL fast ausschliesslich von Männern und thematisieren zunächst hauptsächlich die Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz. In der ersten Phase kommt zwar der Kanton Tessin mehrfach vor, nicht aber die Westschweizer Kantone. Genf gerät dann allerdings in der zweiten Phase wegen seines universitären Lehrerbildungsmodells in den Fokus der Aufmerksamkeit. Aber auch innerhalb der deutschsprachigen Schweiz wurde die Aufmerksamkeit ungleich verteilt: Wenn nicht über alle Kantone systematisch berichtet wurde, wie dies in der zweiten Phase oft der Fall war, standen in den BzL vorwiegend die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern und Zürich im Vordergrund.

2 Vier Publikationsphasen

Analysiert man die BzL unter der Perspektive der Diskussionen über Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie sie oben definiert worden sind, können in den erschienenen Jahrgängen vier unterschiedliche Publikationsphasen unterschieden werden, deren Hauptmerkmale im Folgenden ohne Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit beschrieben werden. Die erste Phase umfasst den Zeitraum von der Gründung der Zeitschrift bis 1991 – hier als Phase des Nachwirkens und der Folgen des Expertenberichts

«Lehrerbildung von morgen» (LEMO), der 1975 erschienen war, bezeichnet. Die zweite Phase beginnt mit der Nummer 2/1992, in der sich die kommenden Reformen in den Beiträgen abzuzeichnen beginnen. Bis 2002 erscheinen drei Themenhefte und immer auch Einzelbeiträge, die den strukturellen Reformen gewidmet sind. Die Zeit zwischen 2003 und 2008/2009 kann als Latenzphase bezeichnet werden: Die Strukturdiskussionen brechen ab und werden durch Diskussionen über die Inhalte ersetzt. Die letzte Phase beginnt 2009: Die Reformphase wird nun bilanziert, es beginnen Diskussionen über die Effekte der Reform.

1. Phase (bis 1991): Nachwirkungen und Folgen von LEMO

Die Strukturdiskussionen in den BzL waren in dieser Phase zumindest konzeptionell rückwärtsgerichtet: Im Vordergrund standen die Folgen des 1975 erschienenen Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; vgl. dazu Müller et al., 1975; EDK/Auswertungsgruppe, 1978; Gehrig, 1978; Hedinger, 1978) und die entsprechenden Empfehlungen der EDK (1978). Schwergewichtig wurde in den BzL wie auch im LEMO-Bericht die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern thematisiert. Die Strukturdiskussionen über die Reform der Sekundarstufe I, initiiert durch einen weiteren Expertenbericht der EDK (Egger, 1983) und die neuen Voraussetzungen, die durch Schulversuche mit vorwiegend kooperativen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I geschaffen worden waren, wurden zwar in den ersten BzL-Nummern eingeleitet (Badertscher, 1983a, 1983b) und auf die Vernehmlassung und deren Resultate wurde hingewiesen (BzL 1/1984, S. 48; BzL 2/1985, S. 179–184), aber eine entsprechende Diskussion fand nicht statt.

Dass der LEMO-Bericht Folgen hatte, war in der Themennummer zu 10 Jahren LEMO (BzL 1/1985) unbestritten (Reusser, 1985). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe aber durch die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt stark an Bedeutung verloren (Jenzer, 1985). «Die Autoren des LEMO-Berichtes haben sich das Morgen nicht so vorgestellt, wie es heute ist» (Hügli, 1986, S. 120). Anton Hügli (1986) umschrieb die damalige Situation deshalb mit «Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen».

Der LEMO-Bericht hatte zwar die Strukturfrage offengelassen und das seminaristische und das maturitätsgebundene Ausbildungskonzept als gleichwertig eingestuft, gleichzeitig aber ein inhaltliches Programm für die Primarlehrpersonenausbildung vorgelegt (Criblez, 2007). Dieses Programm diente nach LEMO insbesondere als Leitlinie, um die seminaristische Primarlehrpersonenausbildung von vier auf fünf Jahre Dauer zu verlängern (Wyss, 1976). Aber neben der Verlängerung der Ausbildung, der Einführung einer gemeinsamen Grundausbildung für verschiedene Lehrkategorien in Zürich und der Tertiarisierung der Primarlehrpersonenausbildung im Kanton Aargau war die Zeit seit LEMO eher strukturkonservativ geprägt; Wyss bezeichnete die 1970er- und 1980er-Jahre deshalb als Zeit der «innern Reformen» (Wyss, 1992b, S. 246).

Der Modus der Diskussion über die unterschiedlichen Lehrerbildungsmodelle in den BzL war in den ersten Jahren stark deskriptiv: Es wurden immer wieder kürzere Beiträge über die Lehrerbildung in einzelnen Kantonen (AG, BE, BS, LU, TI, ZH) und «Kurzporträts» einzelner Lehrerbildungsinstitutionen publiziert, allerdings nur von tertiären Ausbildungsgängen – eine leise Ankündigung der Tertiärisierung in den 1990er-Jahren? Bereits in dieser Phase lassen sich jedoch Hinweise auf die kommenden Reformen finden – und diese Hinweise nehmen ab 1990 zu. Drei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

(1) Das seminaristische Ausbildungskonzept (Criblez, 2000; Strittmatter, 1989) war im Wesentlichen einerseits durch die Zulassung im Anschluss an die Volksschule, andererseits durch eine spezifische Konzeption der Allgemeinbildung, die sich inhaltlich – anders als im Gymnasium – stark am schulischen Curriculum orientierte, definiert. Reformen, die an diesen Eckwerten rüttelten, bedeuteten zwangsläufig den «Abschied vom Mittelschulseminar» (Wyss, 1992a, S. 145 ff.). Die enge Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Seminar (Strittmatter, 1989, S. 342 f.) wurde allerdings seit 1982 zunehmend infrage gestellt, weil die Seminare ihre Allgemeinbildungskonzepte den gymnasialen Programmen anpassen mussten, um den angesichts der hohen Lehrpersonenarbeitslosigkeit erstrebenswerten Hochschulzugang für die Absolventinnen und Absolventen der fünfjährigen Ausbildung zu gewährleisten. Die «Gymnasialisierung» der Allgemeinbildung hatte zumindest einen Eckwert des seminaristischen Konzepts bereits damals infrage gestellt (Rickenbacher, 1985; Strittmatter, 1985, S. 30; 1989, S. 344 ff.).

(2) Die Empfehlungen der EDK zum LEMO-Bericht (EDK, 1978) zielten – obwohl sie primär auf die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern ausgerichtet waren – u.a. auf die Verstärkung der «Einheit des Lehrberufs». Basel hatte in dieser Hinsicht bereits in den 1920er-Jahren ein Gesamtkonzept zu realisieren versucht (Campana & Criblez, 2011) und wurde deshalb als entsprechendes Beispiel vorgestellt (Hügli, 1989, 1990). Auch Hans Gehrig (1989) stellte das Zürcher Modell, das auf der Grundlage des neuen Zürcher Lehrerbildungsgesetzes von 1978 realisiert worden war, als «Gesamtkonzept» vor, das allerdings «nur» die Ausbildungsgänge für Primar-, Real- und Oberschul- sowie Sekundarlehrkräfte umfasste, nicht aber die Ausbildung von Fachlehrkräften und von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern. Das Modell konnte als Spezialität für sich in Anspruch nehmen, dass für die unterschiedlichen Lehrkategorien ein gemeinsames erstes Studienjahr am Seminar für Pädagogische Grundausbildung geschaffen worden war. Eine eigentliche Strategie für eine Gesamtkonzeption verfolgte zudem der Kanton Bern (Thomet, 1990). Denn die Gleichwertigkeit der Ausbildung (Badertscher, 1983b; Wyss, 1990, S. 143 f.) hatte die Einheit des Lehrberufs als Reformziel abgelöst.

(3) Bereits in der Themennummer «Lehrer(innen)bildung der 90er Jahre» (BzL 2/1990) stellte Heinz Wyss «Anzeichen dafür, dass sich eine Abkehr von der seminaristischen

Lehrerbildung ankündigt» (Wyss, 1990, S. 137), fest. Diese Anzeichen sah er offensichtlich insbesondere darin, dass der Kanton Bern eine vollständige Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschlossen hatte (Thomet, 1990) und sich in anderen Kantonen ebenfalls Reformen abzuzeichnen begannen. Der Beitrag endet programmatisch: «Nach den 70er Jahren tut jetzt ein neuer Aufbruch zu einem veränderten Bewusstsein und Handeln not, und das noch vor der Jahrtausendwende» (Wyss, 1990, S. 145). Diese Perspektive wurde durch einen Beitrag von Hermann Forneck (1990) unterstützt, in dem er Reformpostulate modernisierungstheoretisch begründete.

2. Phase (1992 bis 2002): Strukturreform

Mit dem Beitrag von Heinz Wyss (1992a) zur «Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern» begann eine neue Phase der Strukturdiskussion; das Thema des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1993 war dafür symptomatisch: «Die Lehrerbildung neu denken» (Wyss, 1994). Diese Phase stand nun sehr deutlich unter der Reformperspektive, war prospektiv und nicht mehr auf einzelne Kantone, sondern zumindest teilweise national ausgerichtet: An den Beitrag von Heinz Wyss (1992b) zu den «Perspektiven der Lehrerbildung» schlossen Kurzberichte zu Reformprojekten in neun Kantonen der deutschsprachigen Schweiz an und Hans Badertscher (1993) nahm in seinem Aufsatz «Lehrerbildung in der Schweiz» explizit die ganze Schweiz in den Blick. Die Diskussion über Lehrerinnen- und Lehrerbildung war zudem nicht mehr ausschliesslich selbstbezüglich, auch wenn die Frage «Sonderfall Schweiz oder Eingliederung in das europäische Umfeld?» (Wyss, 1992b, S. 248) noch nicht beantwortet war, sondern bezog sich auch auf ein internationales Umfeld (vgl. dazu auch Abschnitt 3), das in der Themennummer zur «Lehrerbildung im europäischen Vergleich» (BzL 1/1993) erstens mit einem internationalen Überblick (Buchberger, 1993), zweitens mit einem Beitrag zu Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft (Baumann, 1993) und drittens mit einem Beitrag von Jürgen Oelkers (1993), der die Vor- und Nachteile der «Akademisierung der Ausbildung» gegeneinander abwog, ausgelotet wurde.

Das Thema pädagogische Hochschulen (Wyss, 1992b, S. 249; Wyss, 1993b) bzw. pädagogische Fachhochschule (Streiff, 1992) wurde nun zum diskussionsdominierenden Thema. Die BzL widmeten den Reformen in dieser Phase insgesamt drei Themenhefte (2/1993, 2/1998, 2/2002) und begleiteten so die Strukturreformen mit Einzeldarstellungen zu den Reformen in den Kantonen und Regionen, mit Überblicksdarstellungen über die Entwicklungen in der gesamten Schweiz, mit kritischen Kommentaren (zum Beispiel zu Folgeproblemen der Hochschulformigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; vgl. Reusser, 1996), mit einer Kritik an reformkritischen Positionen (Wyss, 1996) sowie mit verschiedenen Beiträgen über Entwicklungen im Ausland. Insgesamt wurden die Bezugspunkte der Diskussion von einzelnen Kantonen auf die ganze Schweiz und auch auf internationale Entwicklungen ausgeweitet. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Westschweiz und im Tessin wurde stärker in den Blick genommen (Gygi, 1993; Tschoumy, 1993; Wyss, 1993a). Insbesondere der

Kanton Genf war von Interesse, weil er bereits über eine längere Tradition der universitären Lehrerbildung verfügte (Perrenoud, 1993).

In den BzL mit dem Schwerpunktthema «Stand und Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz» (BzL 2/1998) wurden die Reformprojekte einer Art Zwischenbilanz unterworfen. Was genau eine pädagogische Hochschule ausmacht, schien damals in vielerlei Hinsicht nach wie vor unklar zu sein. Von der Suche der pädagogischen Hochschulen nach ihrem «Standort zwischen Schule und Universität» (Perrenoud & Wyss, 1998), von «Verunsicherung von Reformvorhaben» (Metz, 1998, S. 198) und von gleichzeitiger Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik (Criblez, 1998) war die Rede. Dies kann im Rückblick angesichts des unterschiedlichen Standes der Reformprojekte (vgl. BzL 2/1998, S. 244–283) einerseits und der sich erst allmählich abzeichnenden gesamtschweizerischen Anerkennungsbedingungen (Wyss, 1998) nicht erstaunen. Das «Wesentliche in Leitsätzen» kann dann auch als Versuch der Selbstvergewisserung gelesen werden: Wir wissen, «worauf es ankommt» (Perrenoud & Wyss, 1998, S. 174).

Nachdem in der Themennummer 1/2000 ein Blick in die Zukunft gewagt worden war («Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen»), beschäftigten sich die BzL 2002 mitten in der Startphase noch einmal intensiv mit der Entwicklung der pädagogischen Hochschulen. Noch sei es schwierig, sich einen «einigermaßen zuverlässigen Einblick in die Reformprojekte» zu verschaffen (Schärer, 2002, S. 137), es zeigten sich Konvergenzen und Divergenzen in den Bereichen institutioneller Ort, Leistungsauftrag sowie Zulassungsbedingungen und Ausbildungsprofile. Ähnliches konstatierte Maradan (2002) für die französisch- und italienischsprachige Schweiz. Mit einem systematischen Überblick über die neuen Profile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen schliesst die Publikationstätigkeit der BzL über die Strukturreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ab, obwohl 2002 verschiedene Projekte noch nicht in die Phase der Implementation gekommen waren.

3. Phase (2003 bis 2008): Strukturelle Latenzphase

Die dritte Phase steht im Hinblick auf Strukturfragen in starkem Kontrast zur zweiten Phase: Eigentliche Strukturdiskussionen fanden kaum mehr statt. In den meisten Kantonen und Regionen war der politische Normierungsprozess der neuen Lehrerbildungsinstitutionen abgeschlossen oder stand kurz vor dem Abschluss. Die Reformen waren – folgt man der Heuristik eines Policy-cycle-Modells (Jann & Wegrich, 2003) – in die Implementationsphase getreten und die Institutionen waren mit der Umsetzung beschäftigt. Die Inhalte, nicht die Strukturen standen jetzt im Vordergrund – der Schwerpunkt zum Thema «Studieninhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 3/2002) kann in diesem Sinne als Programm für die nächsten Jahre interpretiert werden. Die

viel stärker inhaltliche Orientierung lässt sich an der Themensetzung der Schwerpunkte der dritten Phase deutlich zeigen.³

Nicht die Ausbildung, sondern der Lehrberuf im Allgemeinen wurde im Umfeld der Berufsleitbilddebatte der EDK (Bucher & Nicolet, 2003) thematisiert (Wyss, 2003; Rhyn, 2006). Auf diese Berufsleitbild Diskussion wurden Fragen der Studienwahl, der Zulassungsvoraussetzungen, der Eignungsabklärung und der Selektion eng bezogen (BzL 1/2006). Während aber eine Einigung auf ein Berufsleitbild unter den Kantonen nicht zustande kam, waren die eigentlichen Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (zumindest vorläufig) geklärt, und mit Ausnahme eines Beitrags zur Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarunterstufe (Leuchter, 2005) wurden sie auch nicht mehr prominent thematisiert.

Dagegen wurde in dieser Phase die Diskussion über die Hochschulformigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die in der zweiten Phase initiiert worden war, fortgesetzt. Es wurden also Themen fokussiert, die als Folge der Reform, insbesondere der vollständigen Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich, nun auf die Themenagenda kamen. Dies zeigt sich insbesondere in drei Themenbereichen: der Frage nach der Forschung⁴ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Frage nach der Qualifizierung der Dozierenden und der Frage nach einer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angemessenen Hochschuldidaktik. Dem letzten Thema waren alle drei Schwerpunkte des 23. Jahrganges (2005) gewidmet. Im Hinblick auf die Qualifizierung des Personals wurden zwei Problemzonen identifiziert: Peter Bonati (2004) erneuerte die Forderung nach einer spezifischen Ausbildung der Dozierenden in Fachdidaktik und Markus Neuschwander (2005) wies darauf hin, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen zwingend auf die Forschungskompetenzen des Personals angewiesen sei, und legte in Ansätzen ein entsprechendes Weiterbildungskonzept vor. Das Forschungsthema wurde aber auch unter anderen Perspektiven diskutiert: Peter Tremp stellte sich in der letzten Themenummer zur Hochschuldidaktik dem Thema «Verbindung von Forschung und Lehre» (Tremp, 2005) und Walter Herzog (2006) beklagte, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Schweiz zu stark von der Bildungspolitik vereinnahmt werde. Daraus ergab sich eine der wenigen Debatten, die überhaupt als solche bezeichnet werden können: Der Generalsekretär der EDK warf Herzog vor, dass er offensichtlich die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung

³ Drei Themenhefte zur Hochschuldidaktik, je zwei Themenhefte zu Bildungsstandards (in der Schule und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) und zu Informations- und Kommunikationstechnologien, je ein Themenheft zur Naturwissenschafts- und zur Fremdsprachendidaktik, zur Allgemeinen Didaktik, zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und zu pädagogischem Berufswissen, zur Eignungsabklärung, zur Modularisierung und zu Leistungsnachweisen, zu Coaching und Mentoring, zur Weiterbildung sowie zu Bildung und Betreuung der 4- bis 8-Jährigen.

⁴ Fragen des Wissenschaftsbezugs und der Konzeption von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren bereits in der zweiten Phase mehrfach thematisiert worden; vgl. dazu die Schwerpunkte in den BzL 1/1998 und 2/1999 und die Beiträge in Heft 1/1996.

und Bildungspolitik aufkündigen wolle (Ambühl, 2006). Im Hinblick auf Forschung ist auf eine weitere Entwicklung hinzuweisen: Ab Heft 1/2005 wurde die bislang unter dem Titel «Kurzberichte aus der Bildungsforschung» geführte Rubrik unter einen neuen Titel gestellt: «Kurzberichte zu Forschungsprojekten an pädagogischen Hochschulen». Damit wurde zwar ein Forum geschaffen, in dem sich die Forschung an pädagogischen Hochschulen präsentieren kann, gleichzeitig wurden die Berichte über Forschungsergebnisse auf solche aus pädagogischen Hochschulen eingeschränkt.

4. Phase (seit 2009): Bilanzierung der Reformen

Ob 2009 eine neue Phase beginnt, kann zurzeit nicht abschliessend beurteilt werden, die Zeitperiode ist dafür noch zu kurz. Verschiedene Merkmale der dritten Phase treffen denn auch auf die vierte Phase zu: Grundlegende Strukturdiskussionen finden nach wie vor nicht mehr statt, die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung steht weiterhin im Vordergrund, Hochschuldidaktik im weiteren Sinne bleibt ein wichtiges Thema und auch die Frage der Qualifizierung des Personals wird weiterverhandelt.

Zwei neue Perspektiven auf Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung rechtfertigen es, von einer neuen Phase auszugehen: die evaluative Perspektive auf den Reformprozess und die Frage nach der (politischen) Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Externe Anlässe dazu sind die beiden von der Rektorenkonferenz der pädagogischen Hochschulen und der EDK durchgeführten Bilanztagungen (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), die allerdings in den BzL kaum Niederschlag fanden.

Steuerungsfragen werden in den BzL seit 2010 explizit thematisiert: Lukas Lehmann (2010) zeigt in seinem Beitrag zum «Wandel der Steuerung» auf, wie sich die Steuerung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Schaffung der gesamtschweizerischen Diplomanerkennung veränderte, und Christina Huber (2010) beschreibt, wie es im Reformprozess dazu kam, dass in einzelnen Regionen nicht kantonale, sondern mehrkantonale Trägerschaften eingerichtet wurden, und welche politischen Herausforderungen damit verbunden sind. Der Beitrag von Stefan Denzler (2010) fragt nach Möglichkeiten der Steuerung im Bildungsbereich im Allgemeinen und denjenigen durch ein nationales Bildungsmonitoring im Speziellen. Er fokussiert dabei die Rekrutierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den Lehrkräftebedarf. Allerdings dient ihm die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eigentlich nur als Beispiel, um die Möglichkeiten des nationalen Bildungsmonitorings aufzuzeigen. Weitere Beiträge analysieren die Rolle der Hochschulrektorenkonferenzen im Hinblick auf politische Steuerung bzw. nationale Koordination und Harmonisierung (Brunner, 2010; Loprieno, 2010; Rosenberg & Stadelmann, 2010).

Als Beispiel für die evaluative Perspektive kann die Diskussion um Hochschulautonomie für pädagogische Hochschulen gelten. Hermann Forneck (2009) bearbeitet das Thema erstmals in einem selbstständigen Beitrag und stellt dem «neoliberalen» Autonomiekonzept eine Alternative entgegen: Autonomie der pädagogischen Hochschu-

len legitimiere sich durch die Autonomie der Wissenschaft und damit aufgrund ihrer Disziplinarität – und nicht durch einen wie auch immer gearteten Praxisbezug. «Die Pädagogische Hochschule gewinnt keine Autonomie, indem sie sich als die bessere Praxisinstitution versteht. Die Praxisinstitution der Pädagogischen Hochschule ist die Schule. Die wissenschaftliche Institution der Schule ist die Pädagogische Hochschule» (Forneck, 2009, S. 253). Eher vom Rechtsstatus der Organisation her reflektieren Beck (2010) und Perriard (2010) die im Reformprozess erreichte Autonomie der pädagogischen Hochschulen. Ihr gemeinsames Resultat: Der Autonomiestatus der pädagogischen Hochschulen bleibe prekär.

3 Ein Fazit

Mit Ausnahme der ersten Phase, in der die Strukturdiskussionen in den BzL noch nicht auf die Reformen der 1990er-Jahre ausgerichtet waren, sondern sich vorwiegend mit den Folgen des Expertenberichtes «Lehrerbildung von morgen» beschäftigten, folgen die Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den BzL ungefähr den an anderer Stelle aufgezeigten Reformphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Criblez, 2010). Die Strukturdiskussionen in den BzL bilden zudem einen idealtypischen *policy cycle* (Jann & Wegrich, 2003) ab, zwar nicht für die Entwicklungen in einzelnen Kantonen oder Regionen (die Ungleichzeitigkeiten sind zu gross), aber doch für den gesamten Prozess der Strukturreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Verschiedene Problemlagen waren zwar seit Längerem bekannt und wurden bereits in den 1980er-Jahren thematisiert. Aber insgesamt waren die Phasen der Problemerkennung und -definition, des Agenda-Settings sowie der Entwicklung von Lösungsansätzen («Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»; EDK, 1993) dann doch relativ kurz (ca. 1991–1993). Die Phase der politischen Entscheidung dauerte anschliessend knapp zehn Jahre. Während der folgenden Implementationsphase blieben die Strukturdiskussionen weitgehend aus. Erst in den letzten Jahren zeigt sich eine evaluative Phase, in der einerseits die Steuerungsprozesse, andererseits die Resultate der Reform bilanzierend analysiert werden.

Der Prozess hin zur vollständigen Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich wurde von den BzL in den letzten 30 Jahren mit einer Vielzahl von Beiträgen zu Strukturfragen begleitet. Dabei können drei Schwerpunkte identifiziert werden: Erstens werden die gesetzlich-normativen Prozesse vor allem in der zweiten Phase der Entwicklung immer wieder dargestellt und kommentiert. Zweitens kommt dem Thema Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit Mitte der 1990er-Jahre grosse Aufmerksamkeit zu. Jedoch wird die zentrale Frage, diejenige nach der Verbindung von Lehre und Forschung, zwar immer wieder angesprochen, aber nur ein einziger Beitrag (Trempe, 2005) thematisiert dieses Verhältnis umfassend – allerdings unter der in den letzten zehn Jahren vorherrschenden Perspektive der Hochschuldidaktik. Drittens wird immer wieder die Qualifizierung des Per-

sonals angesprochen, ohne dass aber eine Gesamtsicht über alle Personalkategorien hinweg entwickelt wurde. Fragen rund um die Personalkategorie «Mittelbau» zum Beispiel werden ebenso wenig thematisiert wie Laufbahnmodelle für das Personal pädagogischer Hochschulen.

Über die dreissig Jahrgänge der BzL hinweg lässt sich eine zumindest dreifache Ausweitung des Blicks auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung feststellen: Werden in der ersten Phase vorwiegend Strukturentwicklungen in den Kantonen oder in einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen thematisiert, wird der Blick in der zweiten Phase zumindest auf die deutschsprachige Schweiz, mitunter auch auf die gesamte Schweiz ausgeweitet. Zudem ist eine zwar insgesamt immer noch bescheidene, aber stetige internationale Öffnung festzustellen, die mit dem Schwerpunkt «Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext» (BzL 1/2011) ihren Höhepunkt erreicht.

Die BzL waren hinsichtlich Strukturfragen in der ersten Phase fast ausschliesslich an der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern orientiert. Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I wurde zwar ab und zu in den Blick genommen, aber nicht systematisch analysiert und diskutiert. Mit den Reformdiskussionen der 1990er-Jahre und unter der Perspektive von Gesamtkonzeptionen erweiterte sich dieser sektorielle Blick auf alle Lehrkategorien, wobei aber insbesondere die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II und diejenige für die Vorschulstufe nach wie vor eher geringe Beachtung finden.

Letztlich hat sich der Blick von der Grundausbildung auf die gesamte Laufbahn von Lehrpersonen ausgeweitet. Geht man davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen sich während drei bis sechs Jahren für ihren Beruf ausbilden, ihn trotz hoher Berufsaussteigerquote anschliessend aber auch heute noch oft während rund 40 Jahren ausüben, dürfte der Weiterbildung und der Laufbahnperspektive in Zukunft auch in den BzL noch grössere Bedeutung zukommen.

Literatur

- Ambühl, H.** (2006). Im Schatten der Polemik. Ein Aufruf zur Profilierung der Bildungsforschung als Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 410–412.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Badertscher, H.** (1983a). Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (2), 21–23.
- Badertscher, H.** (1983b). Gleichwertigkeit heisst differenzierte Einheit. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (3), 21–25.
- Badertscher, H.** (1993). Lehrerbildung in der Schweiz. Anmerkungen zum status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 194–204.

- Baumann, J.** (1993). Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 21–34.
- Beck, E.** (2010). Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 264–271.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th.** (1974). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (engl. Original: 1966). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonati, P.** (2004). Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktik-Dozierenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 362–374.
- Brunner, I.** (2010). Führung und Steuerung Pädagogischer Hochschulen im Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 233–240.
- Buchberger, F.** (1993). Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 7–20.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf*. Bern: EDK.
- Campana, S. & Criblez, L.** (2011). Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 93–112). Bern: hep.
- Criblez, L.** (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 177–195.
- Criblez, L.** (2000). Das Lehrerseminar – zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–338). Bern: Lang.
- Criblez, L.** (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Denzler, St.** (2010). Steuerungspolitische Überlegungen am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor dem Hintergrund des nationalen Bildungsberichts. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 166–175.
- EDK.** (1978). Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978. In EDK (1995), *Beschlüsse und Empfehlungen* (S. 57–61). Bern: EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (19.07.2012).
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK.** (2010). *Gestiegener Bedarf an Lehrerinnen/Lehrern und schulischen Heilpädagogen/-innen. Abklärungen zu möglichen Massnahmen im Bereich der Diplomanerkennung*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/quereinstieg_d.pdf (10.06.2012).
- EDK/Auswertungsgruppe der Kommission für Mittelschulfragen und der Pädagogischen Kommission.** (1978). *Lehrerbildung von morgen. Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. Genf: EDK.
- Egger, E.** (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Forneck, H.** (1990). Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 192–197.
- Forneck, H.** (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 250–256.
- Gehrig, H.** (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U.P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 157–173). Bern: Haupt.
- Gehrig, H.** (1989). Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 355–362.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Sausele, I.** (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gygi, B.** (1993). Überblick über die berufliche Ausbildung der «enseignants secondaires» in der Suisse romande und im Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 176–184.
- Hedinger, U. K.** (1978). Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 187–199). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2006). Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2), 223–230.
- Huber, Ch.** (2010). Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 248–263.
- Hügli, A.** (1986). Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 4 (2), 120–128.
- Hügli, A.** (1989). Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrberufs. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 349–354.
- Hügli, A.** (1990). Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 180–191.
- Jann, W. & Wegrich, K.** (2003). Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 71–105). München: Oldenbourg.
- Jenzer, C.** (1985). Lehrerbildung in verändertem Umfeld. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 39–41.
- Lehmann, L.** (2010). «Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der Steuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 212–223.
- Leuchter, M.** (2005). Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 113–124.
- Loprieno, A.** (2010). Zur Rolle der CRUS in der Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 241–247.
- Maradan, O.** (2002). Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 150–162.
- Merazzi, C. & Wyss, H.** (1991). Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 62–80.
- Metz, P.** (1998). Problemhorizont Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 196–206.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen, Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuenschwander, M. P.** (2005). Forschungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweitern – ein Weiterbildungskonzept. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 270–280.
- Oelkers, J.** (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 35–44.
- Olhaver, F.** (2005). *Schulwesen und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Perrenoud, Ph.** (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 139–152.
- Perrenoud, Ph. & Wyss, H.** (1998). Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 161–176.
- Perriard, M.** (2010). Wie autonom können Pädagogische Hochschulen sein? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 272–280.
- Plotke, H.** (1991). *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Reusser, K.** (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 6–9.
- Reusser, K.** (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule – Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265–278.
- Rhyn, H.** (2006). Der Lehrberuf als Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 6–11.
- Rickenbacher, I.** (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 35–37.
- Rosenberg, S. & Stadelmann, W.** (2010). Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 224–232.

- Schärer, H.-R.** (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137–149.
- Streiff, H. J.** (1992). Modell einer Pädagogischen Fachhochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 158–166.
- Strittmatter, A.** (1985). War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute Abend? Bemerkungen zum Prospektivcharakter des Expertenberichts von 1975. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 29–32.
- Strittmatter, A.** (1989). Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung – Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 340–348.
- SVP.** (2012). *Lehrer-Lehre statt Pädagogische Hochschule*. Online verfügbar unter: http://www.svp.ch/display.cfm/id/101786/display_type/display/filename/d2012.01-Lehrer-Lehre.pdf (10.06.2012).
- Thomet, U.** (1990). Zur «Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 146–156.
- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.
- Tschoumy, J.-A.** (1993). Der Wandel zur universitären Ausbildung aller Lehrkräfte in Europa und seine Auswirkungen auf die Suisse romande und den Kanton Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 129–138.
- Wyss, H.** (1976). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung*. Bern: Haupt.
- Wyss, H.** (1990). Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, aufgesucht und nachgezeichnet anhand dreier kantonaler Leitbilder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 136–145.
- Wyss, H.** (1992a). Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 141–151.
- Wyss, H.** (1992b). Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 242–263.
- Wyss, H.** (1993a). Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung der Suisse romande und des Tessins. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 167–175.
- Wyss, H.** (1993b). Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 341–347.
- Wyss, H.** (1994). Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE vom 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 5–18.
- Wyss, H.** (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210–218.
- Wyss, H.** (1998). EDK – Anerkennung der Lehrdiplome. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 284–293.
- Wyss, H.** (2003). Profil und Perspektiven des Lehrberufs in der öffentlichen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 125–128.

Autor

Lucien Criblez, Prof. Dr., Professor für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, lcriblez@ife.uzh.ch

Tertiariesierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Klaus-Peter Horn

Zusammenfassung Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz wird unter den Stichwörtern Tertiariesierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung zum grossen Teil über Struktur- und Organisationsfragen diskutiert. Diese Fragen sind, so die zentrale Überlegung dieses Beitrags, dem Grundproblem der Vermittlung von Theorie und Praxis nicht äusserlich, sondern für die Entstehung dieses Problems mitverantwortlich. Indem man Struktur- und Organisationsfragen in den Blick nimmt, wendet man sich immer auch – implizit oder explizit – dem Theorie-Praxis-Problem der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu. Dieses kann aber durch eine Reform der Strukturen und Organisationsformen nicht gelöst, sondern lediglich neu gerahmt werden.

Schlagwörter Strukturen und Organisationsformen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Theorie-Praxis-Problem

Tertiarization, Academization, Scientification – Structural and Organizational Questions in Teacher Education

Abstract The reform of teacher education in Switzerland is being discussed in terms of tertiarization, academization and scientification, and mainly comprises structural and organizational questions. The central idea of this contribution is that these questions are not only a superficial problem of conveying both theory and practice but that they are rather responsible for the formation of the problem itself. By focusing on questions of structuring and organization, one always and simultaneously – implicitly as well as explicitly – addresses the problem of theory and practice of teacher education. However, reforms of structure and of types of organization cannot solve this problem but can solely reframe it.

Keywords structures and types of organization in teacher education – problem of theory and practice

«[I]mmer noch irgendwo auf dem Weg vom Seminar zur höheren Bildner-Schule» sah Anton Hügli die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 1986 (Hügli, 1986, S. 124). Wo steht die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute? Die Schweiz, nach Aussagen von Schweizer Kennern der Materie ein «Sonderfall» (Criblez, 1997, S. 238), eine «in bildungspolitischen Fragen nicht bloss ... «verspätete», sondern ... «nie erwachende» Nation» (Hügli, 1986, S. 123), hat in den letzten Jahrzehnten nicht unerhebliche Anstrengungen unternommen, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu

reformieren. Seit Beginn der 1990er-Jahre sei es, so die EDK auf ihrer Homepage, zu einer «koordinierten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» gekommen, in deren Zentrum die «Tertiärisierung» stand.¹ Mit dem Ausdruck «Tertiärisierung» wird dabei unter Umgehung der Begriffe «Akademisierung» und «Verwissenschaftlichung» der Prozess der Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von den Lehrerseminaren zu pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten beschrieben.

Aus deutscher Sicht wird hier ein Schritt vollzogen, der in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Angriff genommen wurde, nachdem 1919 in Artikel 143,2 der Weimarer Reichsverfassung die Vorgabe gemacht wurde, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung «nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln». Eine einheitliche Regelung kam freilich nicht zustande: In einigen Ländern wurden die Lehrerseminare in pädagogische Akademien umgewandelt (z.B. in Preussen), in einigen Ländern die künftigen Volksschullehrerinnen und -lehrer an Universitäten ausgebildet (z.B. Braunschweig, Hamburg, Hessen, Mecklenburg, Sachsen, Schwerin und Thüringen) und in einigen Ländern wurden die überkommenen Lehrerseminare beibehalten (z.B. Baden, Bayern und Württemberg). Verbindendes Prinzip dieser Entwicklungen war aber, dass der Zugang zu allen genannten Einrichtungen der Ausbildung über das Abitur verlief (Horn, 2006, S. 38 f.; siehe auch Horn, 2002). In diesem Sinne lässt sich treffend von einer «Tertiärisierung» der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Weimarer Republik sprechen, während der in Deutschland gebräuchlichere Terminus «Akademisierung» die Sache nur teilweise trifft und von einer «Verwissenschaftlichung» der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die Volksschule nur sehr begrenzt die Rede sein kann.

Die nicht enden wollende Publikationsflut zu diesem Thema zeigt, dass es mit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland bis heute nicht unbedingt zum Besten steht. So wird zum Beispiel erst jüngst wieder darauf aufmerksam gemacht, dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht nur in den verschiedenen Bundesländern recht unterschiedlich gestaltet wird, sondern auch innerhalb der einzelnen Bundesländer zwischen den Universitäten zum Teil grosse Unterschiede in der formalen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung existieren (Wigger & Ruberg, 2012), oder darauf, dass ein Bundesland – Baden-Württemberg – sich bis heute den (vermeintlichen?) Anachronismus pädagogischer Hochschulen leistet (Cramer, Horn & Schweitzer, 2012).

In der Schweiz scheint dies im Grundzug nicht anders zu sein. Die Debatten drehen sich auch hier in schöner Regelmässigkeit um das ungelöste, vielleicht unlösbare Grundproblem der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, um das Problem des Zusammenhangs oder der Vermittlung von Theorie und Praxis, werden aber nur selten unter dieser Überschrift geführt, sondern viel öfter unter dem Aspekt der Strukturen und Organisations-

¹ Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/12924.php> (05.03.2012).

formen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Strukturen und Organisationsformen lassen sich fast beliebig ändern, inhaltliche Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind schon deutlich schwerer zu handhaben, und die zentrale Frage, wie man künftige Lehrerinnen und Lehrer auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten kann – und dies gar noch im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums –, scheint so schwer zu beantworten zu sein, dass man sie am liebsten ausblendet.

Struktur- und Organisationsfragen sind aber nur auf den ersten Blick geeignete Vehikel für eine Umgehung der Theorie-Praxis-Frage, denn sie erweisen sich als der Theorie-Praxis-Debatte nicht äusserlich, sondern als in deren Zentrum stehend. In dem Augenblick, als die Ausbildung von (zu Beginn noch ausschliesslich) Lehrern in eigenen Instituten organisiert wurde – in Deutschland nach vereinzelt Vorläufern intensiver seit Beginn des 19. Jahrhunderts –, wurde aus der quasi naturwüchsigen Ausbildung, in der das Handwerk des Lehrers mit allen negativen und positiven Effekten einer solchen Meisterlehre durch Nachahmung gelernt wurde, eine Ausbildung, die sich mehr und mehr von der Praxis entfernte, ja notwendigerweise entfernen musste. Waren in den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts noch grössere Teile des Pensums dem Beobachten und Unterstützen sowie dem eigenen Unterrichten in der Seminarübungsschule gewidmet, wurde durch die «Tertiärisierung» im 20. Jahrhundert eine eher theorieorientierte Ausbildung zur Regel, an deren Ende der Übergang in die Berufspraxis eigener Übersetzungsmechanismen bedurfte und bedarf (Horn, 2006). Das Theorie-Praxis-Problem ist also, so könnte man zuspitzend sagen, ein Problem der Struktur und Organisationsform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, und zwar nicht erst mit der Tertiärisierung, sondern bereits seit der Einführung von Lehrerseminaren. Mit der Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Hochschulen wurde die Distanz zur Praxis jedoch deutlich vergrössert, sodass die Klagen über die Praxisferne zunahmen.

Eine Zwischenlösung zwischen der Meisterlehre durch Nachahmung bzw. dem Lernen der Praxis durch die Praxis und der Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellten in Deutschland die Pädagogischen Akademien dar, die in der Weimarer Republik und in der Frühphase der Bundesrepublik Deutschland dem Modell der Bildnerhochschule von Eduard Spranger folgend entwickelt wurden. Dieses Modell hatte Hügli (1986) vor Augen, als er von der «höheren Bildner-Schule» sprach, und auch Hans Jakob Streiff orientierte sich daran bei seinem Vorschlag einer Pädagogischen Fachhochschule (Streiff, 1992). Er ergänzte diesen Vorschlag aber um ein Moment, das bei Spranger keine Rolle spielte: den Forschungsbezug, der auch das Promotions- und Habilitationsrecht einschloss.

Ohne den Diskussionsgang für die Schweiz insgesamt nachzeichnen zu wollen (siehe dazu detailliert Criblez, 1997, 2010), lassen sich verschiedene Grundpositionen ausmachen. Während für manche die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung so bleiben sollte, wie sie war, plädierten andere für eine Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Hochschulniveau (pädagogische Hochschule, Fachhochschule).

Eine dritte Gruppe, der dies nur der halbe Schritt zu sein schien, sprach sich für eine Platzierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Universitäten aus. Verbunden waren diese Positionsbestimmungen mit Warnungen vor Illusionen (u.a. mit Verweis auf Deutschland Hügli, 1986, S. 123) oder mit Hinweisen auf die Notwendigkeit der Verwissenschaftlichung. Gleichzeitig gab es Warnungen vor zu grossen Erwartungen an die Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bis hin zu der «paradoxen These» von Jürgen Oelkers: «Die Akademisierung der Lehrerbildung ist unvermeidlich, aber sie sollte in bestimmten Hinsichten vermieden werden» (Oelkers, 1993, S. 35).

Der Begriff der «Akademisierung» erhält in diesem Kontext einen hohen Stellenwert, doch was damit gemeint ist, wird nicht immer eindeutig greifbar. Ist schon die Benennung der für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zuständigen Einrichtungen als Hochschulen Ausdruck von Akademisierung? Oder ist Akademisierung vor allem darin zu sehen, dass an den Hochschulen Forschung betrieben wird, möglichst autonom gegenüber der Verwaltung und frei von den Verwertungsinteressen der Abnehmerschaft? Oder sind die Hochschulen, die als Orte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung fungieren, erst dann akademisiert, wenn sie das Promotions- und Habilitationsrecht haben, also für die eigene Produktion des wissenschaftlichen Nachwuchses sorgen können? Nimmt man Letzteres als Kriterium, dann können die pädagogischen Hochschulen in Deutschland nicht als Vorbild dienen, denn die genannten Rechte hatten die pädagogischen Hochschulen in den verschiedenen westdeutschen Bundesländern bis zu ihrer Auflösung nicht und die verbliebenen pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die erst 1971 per Gesetz zu wissenschaftlichen Einrichtungen wurden, besitzen das ungeteilte Promotionsrecht erst seit 1987 und das ungeteilte Habilitationsrecht erst seit 2005 (Meissner, Vogel & Horn 2012). Und trotz verstärkter Bemühungen sind die pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg unter anderem angesichts der Stel­lenausstattung bis heute nicht zu Forschungsinstitutionen geworden (Bohl, 2012).

Im Zusammenhang mit «Akademisierung» ist auch oft von «Verwissenschaftlichung» die Rede. Auch hier stellen sich Fragen: Kann von «Verwissenschaftlichung» bereits dann gesprochen werden, wenn die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung formal anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, also Universitäten und technischen Hochschulen, gleichgestellt werden, oder bezieht sich «Verwissenschaftlichung» nicht vielmehr auf die Inhalte und die Kultur der Ausbildung (Oser, 1996; Wild-Näf, 2004, besonders S. 83 ff.)? Criblez (2010, S. 43 ff.) unterscheidet Verwissenschaftlichung als einen von mehreren Teilprozessen der Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von den Teilprozessen der Tertiarisierung und Akademisierung. Die formale Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf ein Niveau jenseits der Sekundarstufe II – Tertiarisierung – wird begleitet von der Akademisierung im Sinne der Zuerkennung des Hochschulstatus für die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, d.h. der Berechtigung, akademische Abschlüsse zu vergeben. Um von Verwissenschaftlichung sprechen zu können, sei darüber hinaus

ein Forschungsauftrag für die Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nötig, eine stärkere Verbindung von Forschung und Lehre verbunden mit neuen Qualifikationsanforderungen an das Personal (Criblez, 2010, S. 45 ff.). Während die Tertiarisierung weitgehend abgeschlossen und die Akademisierung «formal vollzogen» sei, stehe die Verwissenschaftlichung erst am Anfang (Criblez, 2010, S. 50).

Dass die Verwissenschaftlichung noch am Anfang stehe, wird unter anderem mit dem Verweis auf das fehlende Promotions- und Habilitationsrecht, also eine strukturell-organisatorische Facette, begründet. Das fehlende Promotions- und Habilitationsrecht wird auch in anderen Dokumenten als Hemmnis für «echte Tertiarisierung» betont (Arbeitsgruppe Anschlussbericht, 2008, S. 2).

Es scheint nicht zufällig so zu sein, dass die Frage nach der Verwissenschaftlichung vor allem auf der strukturell-organisatorischen Ebene diskutiert wird. Schon vor annähernd 30 Jahren konnte man im Zuge der Wendung von wissenschaftstheoretischen zu wissenstheoretischen Ansätzen vom «Mythos» der Verwissenschaftlichung lesen (Neumann & Oelkers, 1984). Die Passung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen wird kritisch diskutiert, die Bezugnahme auf Verwissenschaftlichung als Legitimationsargument infrage gestellt und vor naiven Erwartungen bezüglich einer verwissenschaftlichten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird gewarnt (Criblez, 1998; Oser, 1996; Wild-Näf, 2004).

Aus dieser Perspektive ist es verständlich, wenn die strukturell-organisatorischen Fragen im Vordergrund stehen, sind diese doch einfacher zu bearbeiten. Die Einführung einer hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist formal mit der Benennung der zuständigen Einrichtungen als Hochschulen gelungen. Dass der Übergang vom Lehrerseminar zur Hochschule Zeit braucht, sollte allen Beteiligten klar gewesen sein – dass mit der formalen Umbenennung aber noch keine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erreicht ist, auch.

Angesichts des trotz der Intensivierung der Forschung (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b; Cramer, 2012; Oser & Oelkers, 2001) immer noch unzureichenden Wissens über die Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist auch kein abschliessendes Urteil über die Vorteile und Nachteile der verschiedenen Formen möglich. Jenseits eines nur nostalgisch verklärenden Rückblicks «auf das ..., was man mit dem alten Seminar und den Pädagogischen Hochschulen unwiederbringlich verloren hat», wie ihn Hügli (1986, S. 123) mit Blick auf die deutsche Situation in den frühen 1980er-Jahren beschreibt, könnte es doch hilfreich sein, sich des Grundproblems einer Ausbildung für eine Praxis durch Theorie bzw. durch die Vermittlung forschungsbasierten Wissens bzw. durch das Reden über die Praxis in Distanz zum praktischen Geschehen in strukturell-organisatorischer Hinsicht zu vergewissern. Die Distanz zur Praxis ist graduell unterschiedlich, wenn man vom Seminar, von der Bildnerhochschule, der pädagogischen Hochschule oder der Universität spricht.

Diese Distanz zur Praxis besteht notwendigerweise in all diesen Fällen schon auf der strukturell-organisatorischen Ebene durch eine Trennung der Orte, und erst durch diese Trennung kann von einer theoretischen Ausbildung in Differenz zu einer praktischen «Meisterlehre» gesprochen werden.

Mit der Betonung dieser Distanz soll nicht behauptet werden, dass die theoretische Ausbildung per se besser wäre und weiter führen würde als die «Meisterlehre». In der Betonung der Differenz wird aber die Frage nach den Übersetzungsregeln zwischen Theorie und Praxis (und vice versa) zum zentralen Thema (siehe auch Wild-Näf, 2004, S. 119f.). Dafür scheint es auf den ersten Blick unerheblich zu sein, wie der Ort der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung genannt wird, ob er dem tertiären Sektor des Bildungssystems oder dem Sekundarbereich II angehört, ob dort geforscht wird oder nicht. Aber ganz so einfach ist es dann doch nicht, denn Akademisierung und Verwissenschaftlichung als Prinzipien der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind, der oben zitierten paradoxen These von Oelkers zufolge, wahrscheinlich wirklich «unvermeidlich».

Die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung befindet sich auf dem Weg dorthin. Aus der Beobachterperspektive fällt auf, dass manches von dem, was andernorts schon probiert worden ist, auch hier wieder probiert wird. Das ist aber wohl weniger ein Fehler der Schweizer Bemühungen, als dem systemischen Grundproblem geschuldet, das anscheinend nicht lösbar ist. Vielleicht ist das «Plädoyer für mehr Gelassenheit in der Lehrerbildungsdiskussion», das Ewald Terhart allen mit diesem Thema Beschäftigten nahegelegt hat (Terhart, 2001, S. 193), hilfreich, auch wenn dadurch das Grundproblem ebenfalls nicht gelöst wird. Aber es erinnert daran, sich gegen hohe Erwartungen, aber auch gegen Kassandrarufer zu wappnen. Dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in einem Zustand der permanenten Reform existiert, mag durchaus auch etwas Entlastendes haben – und verschafft den Bildungspolitikerinnen und -politikern und Pädagoginnen und Pädagogen immer neue Möglichkeiten der Klage und der Reformaktivität sowie den Forscherinnen und Forschern ein nie verödenes Forschungsfeld.

Literatur

Arbeitsgruppe Anschlussbericht. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*. 13. August 2008. Bern: EDK Generalsekretariat. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpph_d.pdf (05.03.12).

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bohl, T.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von innen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 163–188). Jena: IKS Garamond.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Eingangsbedingungen, Prozessmerkmale und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F.** (2012). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen*. Jena: IKS Garamond.
- Criblez, L.** (1997). Strukturwandel der schweizerischen Lehrerbildung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 237–250). Opladen: Leske + Budrich.
- Criblez, L.** (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 177–195.
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderate. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Horn, K.-P.** (2002). Die Entstehung einer Disziplin. Zur institutionellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Eine tabellarische Chronik. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 189–210). Opladen: Leske + Budrich.
- Horn, K.-P.** (2006). Professionalisierung durch Akademisierung? Erkenntnisse aus der Geschichte der Lehrerbildung. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 35–45). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hügli, A.** (1986). Abenddämmerung in der Lehrerbildung von Morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 4 (2), 119–129.
- Meissner, D., Vogel, E. & Horn, K.-P.** (2012). Lehrerausbildung in Baden-Württemberg seit 1945 – Angleichungs- und Abgrenzungsprozesse. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 33–62). Jena: IKS Garamond.
- Neumann, D. & Oelkers, J.** (1984). Verwissenschaftlichung als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (2), 229–252.
- Oelkers, J.** (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 35–44.
- Oser, F.** (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75–81.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Streiff, H.J.** (1992). Modell einer Pädagogischen Fachhochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 158–166.
- Terhart, E.** (2001). Reform der Lehrerbildung. In E. Terhart, *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (S. 191–214). Weinheim: Beltz.
- Wigger, L. & Ruberg, C.** (2012). Lehramtsstudiengänge. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 52–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Wild-Näf, M.** (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Zürich: Rüegger.

Autor

Klaus-Peter Horn, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4–6, D-37073 Göttingen, kphorn@uni-goettingen.de

Themenfeld

**Fachdisziplinen/Inhalte der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Fachdisziplinen/Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Alois Niggli und Anni Heitzmann

Die nachfolgend aufgelisteten Beiträge befassen sich mit den Fachdisziplinen und ihrer Bedeutung in der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Aufgeworfen werden dabei auch inhaltliche Fragen zum Lernstoff.

Autorinnen/Autoren	Titel des Beitrags	BzL-Heft
Reusser, Kurt	Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung	0/1982
Reusser, Kurt Küffer, Urs	Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung	2/1984
Griessmann, Hans	Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung	1/1987
Fend, Helmut	Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft	2/1987
Frey-Eiling, Angela Frey, Karl Frey Alfons	Anforderungen an die Allgemeine Didaktik	1/1989
Reusser, Kurt	Pfändoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung	2/1991
Diverse Autorinnen und Autoren	Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(innen)-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung	
Spinner, Kaspar H.	Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende	2/1994
Boettcher, Wolfgang	Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung	
Härter, Andreas	Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe	
Criblez, Lucien Hofer, Christine	Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion	3/1994
Diverse Autorinnen und Autoren	Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik in Seminararien	
Osterwalder, Fritz Reusser, Kurt	Pestalozzis dreifache Methode – innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst	3/1997
Tenorth, Heinz-Elmar	«Wie soll ein Schulmann seyn?» – Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik	

Wittmann, Erich Christian	Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik	3/1998
Sitta, Horst	Professionalität in der Deutschdidaktik?	
Sieber, Peter	Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern	
Thommen, Beat	«Auch das noch...» oder «Machen wir schon...»? Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung	
Criblez, Lucien	Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung	3/2002
Ruthemann, Ursula	Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen	
Kesselring, Thomas	Ethik und Lehrerbildung	
Tremp, Peter	Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung	
Heitzmann, Anni	Fachliche Ausbildung durch «Disziplinäre Vertiefung»	1/2004
Duit, Reinders	Fachdidaktiken als Forschungsgebiete und als Berufswissenschaften der Lehrkräfte – das Beispiel der Didaktik der Naturwissenschaften	
Bünder, Wolfgang Parohmann, Ilka	Lehrerarbeit in Lerngemeinschaften. Lernen durch Reflexion und Implementation einer innovativen Unterrichtskonzeption Chemie im Kontext	
Labudde, Peter	Fächerübergreifender Unterricht in Naturwissenschaften: «Bausteine» für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	
Kyburz-Graber, Regula	Welches Wissen, welche Bildung? Aktuelle Entwicklungen in der Umweltbildung	
Nagel, Ueli Alfoller, Christine	Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung	2/2004
Tröhler, Daniel	Allgemeine Didaktik revisited	
Götz, Margarethe	Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik	
Gautschi, Peter	Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung	3/2004
Reichenbach, Roland	Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität	
Tremp, Peter	Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: «Theorie der Schule» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Kneubühler, Hans-Ulrich	Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?	3/2004
Stadler Elmer, Stefanie	Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	

Schneider, Günther	Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern	2/2007
Le Pape Racine, Christine	Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg	
Wokusch, Susanne Lys, Irene	Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik	
Cathomas, Rico	Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?	
Saudan, Victor	Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Bader-Lehmann, Ursula	Teaching English in Primary Schools – Herausforderungen an die Sprachdidaktik und die Lehrerbildung	

Kommentierender Überblick zu den ausgewählten Beiträgen

Bemerkenswert sind zwei Befragungen, die in der ersten Hälfte der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts durchgeführt worden sind. 1991 äusserten sich Expertinnen und Experten zur Frage, was sie unter Fachdidaktik verstünden. Drei Jahre später – 1994 – wurde untersucht, welche Stoffinhalte und Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik damals verwendet wurden. Im ersten Fall handelte es sich um Fragen, die ein Dossier der EDK über die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aufgeworfen hatte. Der Beitrag zur Allgemeinen Didaktik beruhte auf einer Initiative von verantwortlichen Dozierenden. In Heft 1/1989 war zuvor nach den Anforderungen dieser Disziplin gefragt worden. Dieser Befund ist für die Vermittlungswissenschaften symptomatisch. Ihnen stellt sich in der Ausbildung künftiger Berufsleute die disziplinäre Konstitutionsfrage: Wie steht es mit den Relevanzen? Welchen Nutzen leistet das Fach? Oder: In welcher Beziehung stehen die Disziplinen zueinander?

Es mag deshalb erstaunen, dass diese Fragen in den ausgewählten Heften für die Allgemeine Didaktik erst nach 10 Jahren wieder aufgeworfen wurden. 2004 bemühte man den Anglizismus «revisited», um den Diskurs nochmals in Gang zu bringen. Seither hat die Entwicklung dieser Disziplin in den BzL keinen Niederschlag mehr gefunden. Prominenter vertreten waren die Fachdidaktiken. Dominierten in den 1980er-Jahren noch die allgemeinen Fächer Pädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeine Didaktik, so setzte in den 1990er-Jahren eine fachdidaktische Differenzierung ein. Diese begann mit Kurt Reussers (2/1991) Plädoyer für die Fachdidaktik. Es folgten 1994 eine Schwerpunktnummer zur Deutschdidaktik sowie 1998 eine gemischte Fachdidaktikausgabe. 2004 stand die Didaktik der Naturwissenschaften im Zentrum. In diesem Heft wurden auch fachübergreifende Beiträge, unter anderem zur Umweltbildung, publiziert. Schliesslich erschien im Jahr 2007 eine Ausgabe zur Didaktik der Fremdsprachen. Diese Ausgabe belegt exemplarisch die Entwicklung einer Fachdidaktikdisziplin, die ihre Eigenständigkeit noch zu suchen scheint, weil sie eng an die Sprachwissenschaft gekoppelt ist

(vgl. Sieber, 3/1998). In solchen Fällen stellt sich die Frage der disziplinären Konstituierung mit aller Deutlichkeit. Inwieweit können Erkenntnisse der Sprachwissenschaften (Lernen durch Immersion, integrierte Sprachendidaktik) disziplinär assimiliert werden, sodass ihre Tauglichkeit für die spezifische Situation im Unterricht geprüft und gesichert werden kann?

Es fällt auf, dass fachdidaktisch orientierte Beiträge zu den musisch-gestalterischen Fächern oder auch zum Fach Sport nahezu vollständig fehlen. Eine Ausnahme bilden ein Artikel zur musikpädagogischen Ausbildung und eine Kontroverse zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Fach Musik (Heft 2/2009, in der Tabelle nicht aufgeführt). Erstaunlich ist dieser Befund vor allem deshalb, weil der seminaristische Ausbildungsweg der musischen Ausbildung einen hohen Wert beimisst und auch die pädagogischen Hochschulen nach wie vor beachtliche Mittel in diese Fächer investieren.

Erwähnung fanden auch die Bezugswissenschaften. Ein Beitrag beschäftigt sich mit der psychologischen Ausbildung künftiger Lehrpersonen (3/2002), eingegangen wird auch auf einen möglichen Beitrag, den die Soziologie am Beispiel von Ungleichheit und Chancengleichheit leisten könnte (3/2004). Aufgeführt wird des Weiteren die gesellschaftliche Funktion der Schule, die jedoch auch innerhalb der Erziehungswissenschaften als «Theorie der Schule» differenziert analysiert worden ist. Die disziplinäre Vertiefung in den Fachwissenschaften wird nur in einem einzigen Beitrag diskutiert (3/2002). Unerwähnt bleibt die Pädagogische Psychologie, eine für Lernen und Unterrichten zentrale Disziplin. In historischer Perspektive wird auf Pestalozzi und auf seine Anthropologie verwiesen (3/1997). Es liegt nahe, dass historische Bezüge wie auch berufsethische Herausforderungen als Teil des Faches Pädagogik verstanden werden.

Ein Beitrag schliesslich wies auf eine grundsätzliche Problematik in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen hin. Es ging um die fundamentale Spannung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung (3/2002). Überblickt man die inhaltlichen Schwerpunkte, dann herrscht der Eindruck vor, dass allgemeine Bildungsgehalte eher als Randphänomene auftauchen. Gewiss: Ausbildung soll sich primär am Nutzen orientieren. Die Studierenden erwerben ein Know-how, um etwas zu können. Die Frage an die Disziplinen lautet dann, welchen Beitrag sie dazu leisten können und wie sie sich dabei konstituieren. Mit Bildung verhält es sich jedoch anders. Sie ist ein zweckfreier Wert. Zwar bringt auch sie allgemeine Fähigkeiten hervor, und vieles davon ist nutzbringend. Aber letzten Endes bildet man sich selbst in der Begegnung mit sich und der Welt. Man macht etwas aus sich selbst und orientiert sich nicht primär an einer Disziplin. Welche Bildungsgefässe diese Prozesse fördern, könnte eine drängende Frage sein, wenn man an der Vorstellung einer Lehrerinnen- und *Lehrerbildung* festhalten möchte. Diese grenzt sich vom reinen Ausbildungsverständnis insofern ab, als sie neben der Funktion die Person ins Zentrum rückt.

Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends

Ewald Terhart

Zusammenfassung Neben dem Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Fachdidaktik sowie den schulpraktischen Elementen beinhaltet universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer auch pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Elemente. Diese nehmen zumindest in Deutschland einen eher schmalen Raum innerhalb des Studiums ein. Ursprünglich in der Gymnasiallehrpersonenbildung und in der Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung von sehr unterschiedlicher Grösse und Ausrichtung, ist in Bezug auf die Bildungswissenschaften heute eine grössere Gemeinsamkeit festzustellen. Die Reformanstrengungen der letzten Jahrzehnte haben zu einer stärkeren Ausrichtung des Curriculums am späteren Berufsfeld der Lehrpersonen geführt, ebenso zu einer klareren Strukturierung und Sequenzierung. Gleichwohl ist über den Beitrag dieses Studienelementes zum Kompetenzaufbau von zukünftigen und praktizierenden Lehrkräften noch zu wenig bekannt.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – pädagogisches Begleitstudium – Bildungswissenschaften

Education courses in teacher education: themes and trends

Abstract Teacher education programs include subject or content knowledge (school subjects like mathematics, geography etc.), pedagogical content knowledge (teaching and learning math, geography etc.), pedagogical knowledge (courses in educational foundations, educational psychology, multiculturalism etc.) and field-based experience of practical teaching. In German-speaking countries, pedagogical knowledge in teacher education is nowadays often called *Bildungswissenschaften*. The author sketches the historical development and the current situation of *Bildungswissenschaften* in teacher education. This element has changed in size and character: Its part has grown, especially in the education of teachers for secondary schools, and it has changed from a marginal philosophical addition aimed at liberal education to a knowledge field with a certain scientific dignity and a clear relation to the future work of teachers. Nevertheless, its effect or influence to foster teachers' professional capacities is in constant doubt. Currently, there is a trend towards shaping *Bildungswissenschaften* in the direction of educational and instructional psychology.

Keywords teacher education – education courses

1 Die Stellung von Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Neben den auf die späteren Unterrichtsfächer und deren Fachdidaktik bezogenen Studienelementen sowie den Schulpraktika werden in allen Systemen und Prozessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Studieninhalte angeboten und für zukünftige Lehrpersonen verpflichtend gemacht. Die Benennung dieses Studienelements ist sehr heterogen: «pädagogisches Begleitstudium», «Pädagogik in der Lehrerbildung», «erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt (ESL)», «bildungswissenschaftliches Begleitstudium (BWBS)», «Grundwissenschaften» oder «Berufswissenschaften in der Lehrerbildung». In aller Regel rechnet man die fachdidaktischen Studien nicht dem «bildungswissenschaftlichen» Studienelement zu, obwohl dies inhaltlich durchaus möglich wäre. Seit einer entsprechenden Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahre 2004 (vgl. KMK, 2004), die stark von der Debatte um Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den USA und der Schweiz geprägt war, heisst dieses Studienelement nun relativ einheitlich «Bildungswissenschaften»; auch in der deutschsprachigen Schweiz wird dieser Begriff zunehmend verwendet (vgl. Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010). Aus diesem Grund wird im Folgenden für dieses Element universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Begriff «Bildungswissenschaften» benutzt (zur Verwendung dieses Begriffs vgl. Terhart, 2012a). In der englischsprachigen Fachliteratur ist die Bezeichnung ebenfalls uneinheitlich; in der Forschungsübersicht von Floden und Meniketti (2005, S. 279 ff.) wird dieses Studienelement als *education foundation courses* bezeichnet.

«Bildungswissenschaften» als Begriff beziehen sich keineswegs auf eine wissenschaftliche Disziplin, sondern auf ein *Studienelement* im Kontext der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das seine Funktion, Kontur und Substanz ausschliesslich in diesem Kontext gewinnt oder besser: zu gewinnen hat. Die Inhalte, also das Lehrangebot für den bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, werden wiederum von unterschiedlichen *Disziplinen* bereitgestellt: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft und anderen. In manchen deutschen Bundesländern sind der Umfang des bildungswissenschaftlichen Studiums sowie zum Teil sogar der jeweilige Anteil der daran beteiligten Disziplinen thematisch und vom Umfang her mehr oder weniger genau spezifiziert – zum Teil sind bestimmte Inhalte sogar per Gesetz vorgeschrieben (z.B. ein Seminar zu Fragen der Interkulturalität und Migration im Schulkontext). In anderen wird – eher im Sinne der erwähnten KMK-Empfehlungen (KMK, 2004) – eine an Kompetenzen und Standards orientierte gemeinsame, integrative, auf das spätere Berufsfeld abgestimmte Gestaltung des Lehrangebots verlangt, dessen konkrete Realisierung in der Hand der Universitäten liegt.

Eine in Umfang und Substanz einheitliche und präzise Regelung für «Bildungswissenschaften» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat es vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus in Deutschland allerdings nie gegeben. Ebenso muss angemerkt werden, dass die Bildungswissenschaften im Rahmen eines vollständigen Lehramtsstudiums quantitativ eine eher untergeordnete Rolle spielen (im Wesentlichen zwischen 10 und 30% je nach Bundesland und Lehramt). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat vor mehr als 20 Jahren für den Umfang dieses Studienelementes 40 Semesterwochenstunden (SWS) empfohlen (DGfE, 1990, S. 117). Diese Marke wird überall verfehlt – mit einer Ausnahme: In Schleswig-Holstein weist dieses Studienelement im Lehramtsstudium für die Grundschule aktuell eine Grösse von 40 SWS aus (vgl. Tabelle 1). Der Lehrberuf gilt zwar als ein *pädagogischer* Beruf, und nicht umsonst werden Lehrpersonen als «Pädagoginnen» und «Pädagogen» bezeichnet. Von der Komposition ihrer Ausbildung bzw. der Grösse des bildungswissenschaftlichen («pädagogischen») Anteils her gesehen ist diese Bezeichnung allerdings nicht zwingend – schon gar nicht für die Gymnasiallehrerschaft.

Um die Situation der Bildungswissenschaften in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einschätzen zu können, muss deren Zweiphasigkeit berücksichtigt werden. An ein acht oder zehn Semester (Regelstudienzeit) dauerndes Studium mit Abschlussprüfung schliesst das eineinhalb- oder zweijährige Referendariat an, das im Studienseminar und in der Ausbildungsschule absolviert und mit einer erneuten Prüfung (Staatsexamen) abgeschlossen wird. Diese überkommene «Arbeitsteilung» hat natürlich Konsequenzen für die Ausrichtung der Bildungswissenschaften in der ersten Phase; auf diese erste Phase konzentriere ich mich im Folgenden.¹

Seit seiner Einführung in die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht dieses Studienelement national wie international kontinuierlich in der Kritik: zu unsystematisch, zu praxisfern (oder zu praxisnah), zu anspruchslos, zu wirklichkeitsfremd, von den allermeisten Studierenden ungeliebt und von diesen häufig nur nebenbei erledigt.² Das ist aber nur die eine Seite. Denn andererseits richten sich immer wieder grosse «pädagogische» Hoffnungen auf gerade dieses schmalste Element der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie man etwa an den 2004 von der KMK verabschiedeten, recht anspruchsvollen «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften» ablesen kann (vgl. KMK, 2004). Und deshalb wird bei auftretenden gesellschaftlichen Problemen in schöner Regelmässigkeit verlangt, dass das jeweilige Thema (gesunde Ernährung, Prävention gegen Kindesmissbrauch, Genderngerechtigkeit, Auf-

¹ Für eine Analyse des Curriculums (Studienordnungen, Modulhandbücher etc.) der bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen vgl. Lohmann, Seidel und Terhart (2011). Die bildungswissenschaftlichen Anteile in der 2. Phase in der nordrhein-westfälischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben Neu-Clausen, Demski und van Ackeren (2010) untersucht.

² «Wenn es intellektuell anspruchslos ist und praktisch nichts bringt – dann muss es Pädagogik sein!», sagte mir einmal bei Gelegenheit ein reichlich arroganter Lehramtsstudent, der Gymnasiallehrer werden wollte.

klärung über den Holocaust, ökologische Nachhaltigkeit etc.) endlich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankert werden müsse – am besten in einem Pflichtmodul für alle!

2 Vom «Begleitstudium» zum «erziehungswissenschaftlichen Studium Lehramt»

Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann parallel zu den Strömungen der jüngeren Disziplingeschichte der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Institutionalisierung, Expansion und Differenzierung bei gleichzeitiger Spezifizierung charakterisiert werden. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die Entwicklung in Deutschland; für die Schweiz verweise ich auf die historisch wie auf die aktuelle Situation ausgerichtete Analyse von Criblez (2002).

Schon vor dem Zweiten Weltkrieg (in Preussen seit 1917) leistete die akademische Pädagogik ihren Beitrag zur *universitären Gymnasiallehrpersonenbildung* der ersten Phase. Diesen erbrachte sie in Form eines neben den absolut dominierenden Fachstudien herlaufenden Studienelements mit äusserst geringem Umfang («Begleitstudium»). Inhaltlich begriff die Disziplin Pädagogik ihr Angebot als Bildungs- und Reflexionsmöglichkeit für angehende Gymnasiallehrpersonen und stellte dabei eine thematische Nähe zur Philosophie her; durch die Vermittlung einer pädagogischen Haltung an zukünftige Gymnasiallehrkräfte versuchte die philosophische Fakultät, ihren kultivierenden Anspruch und staatstragenden Auftrag praktisch werden zu lassen (vgl. Schwenk, 1977; Tenorth, 2011). Nicht umsonst wurde die Prüfung, mit der man dieses Studienelement bereits ab dem 6. Semester, also deutlich vor den Fachprüfungen, abschliessen konnte, «Philosophicum» genannt. Durch die eher allgemeinbildende Ausrichtung wurde nicht berufsbezogenes pädagogisches Wissen oder gar eine entsprechende Handlungskompetenz in den Fokus gerückt, sondern die Erlangung eines philosophisch-pädagogischen Frage- und Reflexionshabitus. Dies entsprach dem Selbstverständnis der damaligen, stark geisteswissenschaftlich-kulturtheoretisch ausgerichteten akademischen Pädagogik. Auf diese Weise konnten sich die pädagogischen Anteile in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter dem schützenden Dach der Philosophie etablieren – und sich zugleich von praxis- und berufsorientierten Ansprüchen freihalten bzw. bei entsprechenden Rückfragen auf die 2. Phase, das Referendariat verweisen.

Die Situation der erziehungswissenschaftlichen Anteile in der *Ausbildung der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonen an den pädagogischen Hochschulen* war gänzlich anders geartet. Diese Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war von Beginn an und in allen Teilen an der späteren pädagogischen Arbeit ausgerichtet. Pädagogische, psychologische, philosophische und soziologische Elemente nahmen einen beachtlichen Teil des Studiums ein und auch die fachlichen und fachdidaktischen Stu-

dien waren grundsätzlich am späteren Berufsfeld orientiert. Im Zuge der Integration der pädagogischen Hochschulen (ab den späten 1970er-Jahren) in die Universitäten und der damit erfolgenden Ausweitung der Fachstudien auch in den Lehrämtern für Grundschulen und Hauptschulen vollzog sich allmählich eine Annäherung der beiden lange Zeit institutionell, curricular und habituell getrennten Lehrerinnen- und Lehrerbildungen: Man kann auf der einen Seite von einer zunehmenden Akademisierung und Verfachlichung der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung sprechen und auf der anderen Seite von einer zunehmenden Pädagogisierung und Didaktisierung der Gymnasiallehrpersonenbildung (DGfE, 1982, S. 7).

Eine deutliche Expansion und zugleich einen Gestaltwandel erlebte das «pädagogische Begleitstudium» in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts, in der Zeit der Bildungsreform. An den Universitäten wurden insbesondere die schulpädagogisch-didaktischen Anteile personell verstärkt, da – wie erwähnt – bislang in der universitären Pädagogik die allgemeinpädagogische und bildungsphilosophische Ausrichtung traditionell einen grösseren Raum einnahm. Gleichzeitig vollzogen weite Teile der Disziplin die viel zitierte empirische Wende «von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». Damit rückten die kontrollierte Beschreibung und die Analyse der Erziehungswirklichkeit stärker ins Zentrum der disziplinären Aufmerksamkeit. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium in den Lehramtsstudiengängen sollte mehr sein als philosophisch-pädagogische Allgemeinbildung. Es sollte nun ebenfalls eine moderne, wissenschaftlich fundierte und zugleich berufsorientierte Perspektive auf das spätere Arbeitsfeld Schule und Unterricht bieten. Professionalisierung wurde dabei weitgehend mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt, eine problematische, weil viel zu enge Sicht auf diesen Anspruch. Im Rahmen eines dergestalt gewandelten und ausgeweiteten erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums fanden nicht nur (grosse Teile der) Erziehungswissenschaft, sondern auch weitere Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Politologie und Philosophie (in ihren auf die Bildungsthematik bezogenen Teilen) einen Platz und damit entsprechende massive Expansion und Absicherung durch Institute und Personal (zur Situation in den 1970er-Jahren vgl. Bayer, 1980).

3 Ein Neuanfang mit «Standards» und «Kompetenzen»

In den späten 1960er- und den 1970er-Jahren bestimmten in Westdeutschland vielfach dezidiert gesellschafts- und schulkritische Konzeptionen das «erziehungswissenschaftliche Begleitstudium». Die alte Schule und deren Lehrerschaft galten als überholt; eine schul- und gesellschaftskritisch eingestellte neue Lehrpersonengeneration wollte Unterricht, Schule und Gesellschaft verändern. Nach mancher politisch-pädagogischen Ernüchterung auf individueller und kollektiver Ebene und dem durch die hohe Lehrpersonalarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren bedingten Abbau von Ausbildungskapazität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (und damit automatisch auch in der Erziehungswissenschaft) kam es erst in den 1990er-Jahren zu einer wieder deutlicher offensiven

und zugleich kritischen Thematisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Oelkers, 1988; Wildt, 1992). Die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien wurden mit dazu herangezogen, die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterstreichen. Die Basisannahme lautete früher wie heute: Eine Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht eine adäquatere berufliche Qualifikation der neuen Lehrkräfte, und diese wirkt sich im Unterrichtshandeln der neuen Lehre aus, sodass aufseiten der Schülerinnen und Schüler «bessere» Ergebnisse zustande kommen. Die Ausbildung angehender Lehrpersonen an den Universitäten (1. Phase) sollte sich stärker und zielgerichteter an den Herausforderungen des späteren Berufsfeldes orientieren (vgl. zusammenfassend Terhart, 2000). Obwohl dies selbstverständlich auch das Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Didaktik betrifft, sind allerdings – wie erwähnt – insbesondere die bildungswissenschaftlichen Studien diesem Anspruch ausgesetzt worden.

Zusammengefasst kann man formulieren: Anspruch und Auftrag der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben damit, insgesamt betrachtet, einen deutlichen Gestaltwandel erlebt: Von begleitend zu den Fachstudien betriebenen Versuchen der Vermittlung *pädagogischer Bildung* angehender Gymnasiallehrpersonen und einem im Gegensatz dazu stärker *berufspraktisch, didaktisch-methodisch* ausgerichteten zentralen Element der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrpersonenbildung zu einem *bildungswissenschaftlichen Studienelement*, dem es um die wissenschaftliche Grundlegung einer an Professionalität orientierten Berufstätigkeit aller Lehrkräfte geht.

Obwohl Wachstum und Ausbaustand der Disziplin Erziehungswissenschaft zu einem grossen Teil durch ihren Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründet sind, hat sie sich eigenartigerweise nie sehr ausführlich systematisch und kontinuierlich, vor allem: *kaum empirisch* mit dem bildungswissenschaftlichen Studienelement befasst (vgl. Schadt-Krämer, 1992; Oelkers, 1996; von Prondczynsky, 2001; Reusser & Messner, 2002; Keuffer, 2003; Horstkemper, 2004).³ Probleme brachen immer dann auf, wenn aufgrund gesetzlicher Änderungen neue Studiengänge gestaltet und/oder vor Ort, in den einzelnen Universitäten, das Lehrangebot umstrukturiert werden musste. In solchen innovativen Phasen konnte dann auch ein aufgrund innerdisziplinärer, inhaltlich-konzeptueller und methodologischer Erwägungen stattfindender Wandel des Selbstverständnisses der an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen Umsetzung finden. Im Alltag der Universität dominieren jedoch schlussendlich immer organisatorische Probleme (Reicht das Lehrangebot? Ist es passgenau auf die curricularen Anforderungen ausgerichtet? Haben wir genügend und das richtige Personal? Gibt es Zeit-

³ Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben den pädagogischen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder thematisiert, und zwar von Anfang an: Die Nullnummer von 1982 eröffnet Kurt Reusser durch einen Beitrag mit dem Titel «Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung» über die «Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung» (vgl. Reusser, 1982).

überschneidungen der bildungswissenschaftlichen Lehrangebote mit den Angeboten der Fächer? Sind die Prüfungsbelastungen sehr asymmetrisch oder aber ausgeglichen verteilt?) gegenüber Grundsatzreflexionen. Und in der Tat müssen abstrakte Reflexionen und Neubestimmungen des Zwecks dieses Studienelementes, wenn sie Bedeutsamkeit erlangen wollen, am Ende immer in konkrete, curricular-administrative Formen gegossen werden. Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland, der sich im Zuge der vielfältigen Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten ca. 15 Jahren als geradezu hyperaktiv erwiesen hat, ist die gegenwärtige Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in ihr: der Bildungswissenschaften, durch eine ungewöhnlich grosse Heterogenität geprägt. Tabelle 1 vermittelt einen Eindruck davon.

Ernsthafte Wirkungsprüfungen nach dem Motto «Was bringen die bildungswissenschaftlichen Studien nachweisbar für die spätere Berufstätigkeit?» schienen bislang nicht durchführbar zu sein (vgl. dazu Terhart, 2012b), denn wie wollte man Wissens-elemente und Theorieerfahrungen aus dem Studium gegebenenfalls Jahre später konkret bei der Bewältigung von Berufsaufgaben nachweisen – und zwar nicht durch Selbsteinschätzung der Akteurinnen und Akteure, sondern durch objektivierte Beobachtungen und Beurteilungen? Ausserdem waren zumindest die universitären Inhalte früher dezidiert nicht auf praktische Bedeutsamkeit ausgerichtet; hinzu kam ein Curriculum, das von sehr vielen Wahlmöglichkeiten und generell von einer schwachen Strukturierung gekennzeichnet ist. Es gibt insofern *nichts Bestimmtes*, das wirken könnte. Mittlerweile sind die konzeptuellen Modelle und methodischen Möglichkeiten jedoch deutlich grösser geworden. In einer Reihe von aufwendigen Längsschnittstudien wird versucht, dem Einfluss des bildungswissenschaftlichen Wissens auf die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen auf die Spur zu kommen (vgl. zum Thema Baer et al., 2008 sowie die folgenden Projekte: COACTIV: Voss & Kunter, 2011; BilWiss: www.bilwiss.uni-frankfurt.de; Terhart et al., 2012; PALEA: Bauer et al., 2010; TEDS-LT: König, Blömeke & Doll, 2011).

4 Schluss: Thesen zum Wandel der bildungswissenschaftlichen Inhalte in den letzten 30 Jahren

Nach meiner Einschätzung ist die Gesamtentwicklung der Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch folgende Elemente gekennzeichnet:

(1) Je einheitlicher die verschiedenen Bildungswege (Schulformen) eines Schulsystems sind, desto einheitlicher wird auch die Aufgabenstruktur der verschiedenen Lehrberufe gesehen und desto einheitlicher wird der bildungswissenschaftliche Anteil definiert. Bedingt durch die Annäherung der traditionell sehr differenten Strukturen, Inhalte und Programmatiken der Gymnasial- und der Volksschullehrpersonenbildung haben sich auch die bildungswissenschaftlichen Anteile in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen angenähert und weitgehend vereinheitlicht.

Tabelle 1: Übersicht über Umfang und Art der bildungswissenschaftlichen Studien (BilWiss) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den deutschen Bundesländern (Auswahl; Stand: April 2012)

Bundesland	Lehramt	Bezeichnung	Gesamtumfang / Umfang BilWiss	Anteil BilWiss am gesamten Studium	Disziplinen nach Bedeutung abnehmend
Baden-Württemberg	Grundschule Gymnasium	Bildungswissenschaften	240–300 LP / 54–36 LP	22.5–12%	<i>Grundschule:</i> Erziehungswissenschaft, Psychologie und die evangelisch-theologischen bzw. katholisch-theologischen, philosophischen, soziologischen und politikwissenschaftlichen Grundlagen der Bildung sowie die christlichen und abendländischen Bildungs- und Kulturwerte unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik und Didaktik der Primarstufe und der frühkindlichen Bildung bzw. der Sekundarstufe I sowie medienpädagogischer und genderbezogener Themenstellungen <i>Gymnasium:</i> Module: Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium, Bildungswissenschaftliches Begleitstudium, Personale Kompetenz
Bayern	Grundschule Gymnasium	Erziehungswissenschaft (bis Zulassung zur Abschlussprüfung)	210–270 LP / 43–35 LP (hier ohne Punkte für Prüfungen)	20.5–13%	Pädagogik, Psychologie, Gesellschaftswissenschaften, Theologie bzw. Psychologie
Brandenburg	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungswissenschaft	270–300 LP / 40–45 LP	14.8–15%	Psychologie, Pädagogik
Bremen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungswissenschaft	240–300 LP / 37 LP	15.4–12.3%	Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialisation, Entwicklung und Enkulturation, Schule und Unterricht, Grundschulpädagogik
Hamburg		neue Prüfungsordnung in Vorbereitung			Im Fall Hamburg ist die Bestimmung der Größe des Anteils der BilWiss schwierig, da bislang die bildungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Anteile gemeinsam und ungetrennt ausgewiesen wurden.
Mecklenburg-Vorpommern		Erziehungswissenschaft	In Vorbereitung		Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie sowie Philosophie, Berufspädagogik, Sozialpsychologie, Pädagogische Soziologie und Politikwissenschaft

Bundesland	Lehramt	Bezeichnung	Gesamtumfang / Umfang BilWiss	Anteil BilWiss am gesamten Studium	Disziplinen nach Bedeutung abnehmend
Niedersachsen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Bildungswissenschaft	240–300 LP / 60–45 LP	25–15 %	Kompetenzbereiche und Standards (keine Benennung von Disziplinen, hier: einschliesslich Praktika)
Nordrhein-Westfalen	Grundschule Gymnasium Gesamtschule	Bildungswissenschaften	300 LP / 81–41 LP	27–13,7 %	Keine Benennung von Disziplinen; punktuell werden bestimmte curriculare Elemente aber vorgeschrieben (z.B. Grundschulpädagogik, Schulsozialarbeit bei HR etc.)
Rheinland-Pfalz	Grundschule Gymnasium	Bildungswissenschaften	240–300 LP / 34–54 LP	14–20 %	Sozialisaton, Erziehung, Bildung; Didaktik, Methodik, Kommunikation und Medien; Diagnostik, Differenzierung, Integration; Erziehung und Bildung im Kindesalter; Schulentwicklung und differenzielle Didaktik; besondere Bildungs- und Förderaufgaben
Saarland	Haupt- und Realschule Gymnasium Gesamtschule	Erziehungswissenschaft	240–300 LP / 48 LP	20–16 %	Erziehungswissenschaft / Pädagogische Psychologie (hier: einschliesslich Orientierungspraktikum)
Sachsen	Grundschule Gymnasium	erziehungswissenschaftlicher Bereich	122–158 SWS / 26–14 SWS	21,1–11,4 %	Pädagogik, Pädagogische Psychologie
Sachsen-Anhalt	Grundschule Gymnasium	keine Bezeichnung	210–270 LP / 35 LP	16,7–13 %	Pädagogik, Pädagogische Psychologie
Schleswig-Holstein	Grundschule Gymnasium	Pädagogische Studien	120–160 SWS / 40–24 SWS	33,3–15 %	Pädagogik, Psychologie; Wahlpflichtfächer Philosophie oder Soziologie
Thüringen	Regelschulen Gymnasium	Bildungswissenschaft	270–300 LP / 30 LP	11,1–10 %	Allgemeine und Historische Pädagogik, Förderpädagogik und Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik

Anmerkungen:

Alle Angaben ohne Fachdidaktiken, ohne Praktika, mit Einbeziehung der Leistungspunkte für Prüfungen in Bildungswissenschaften.

LP = Leistungspunkte; SWS = Semesterwochenstunden.

Ausgangsquelle: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-lehrerpruefungen.html>.

Ich bedanke mich bei Kerstin van den Boom für die Erstellung der Übersicht.

(2) Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Elementes ist quantitativ gesehen in den letzten Jahrzehnten insgesamt gewachsen. Seine Stellung und Bedeutung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird nicht mehr grundsätzlich bezweifelt – wohl aber seine konkrete Ausgestaltung in den Lehrangeboten und Lehrformen, die aber für real verbesserungsfähig gehalten werden. Jedenfalls kann ich keine Debatten erkennen, die dieses Element aufgeben wollen zugunsten einer Ausweitung der Fach- und Fachdidaktikstudien und/oder zugunsten einer Verlagerung des gesamten pädagogischen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die 2. Phase (Deutschland) oder zugunsten einer an reine Fachstudien anschließenden berufspraktisch-innerschulischen Trainee-Phase.

(3) Das Curriculum, die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Anteils haben sich gewandelt. Zielte dieses Studienelement früher auf philosophisch-pädagogische Bildung (bis 1970) oder gesellschaftskritisch-reformpädagogische Gesinnungsbildung (ab 1970 bis in die 1980er-Jahre), so dominiert heute deutlich die Programmatik einer zwar auf Wissenschaft und Forschung gründenden, aber gleichwohl klar professionsbezogenen Ausrichtung am späteren Berufsfeld. Allerdings wird weiterhin darüber gestritten, was hierbei als «Wissenschaft» gelten kann. Zugleich bleibt der Ruf nach einer über Wissen(schaft) hinausgehenden pädagogisch-personal-ethischen Bildung der angehenden Lehrkräfte erhalten; durch dieses Element, das nicht selten in Verbindung mit Praxis- bzw. Praktikumserfahrungen Erwähnung findet, wird ein rein «szientifisches» Verständnis des bildungswissenschaftlichen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ständig herausgefordert.

(4) Entsprechend einer in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich stärker gewordenen empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft und bedingt durch die Tatsache, dass Pädagogische Psychologie und Unterrichtspsychologie – nach langen Jahrzehnten der häufig überaus zögerlichen Beteiligung an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – sie nun zunehmend als ihren Arbeitsbereich erkennen und annehmen, ist in den Bildungswissenschaften eine deutliche Verstärkung empirisch-psychologischer Denkmodelle, Forschungstypen und Formen der Praxisgestaltung festzustellen. Diese Tendenz wird durch einen tendenziellen Auszug der (Bildungs-)Soziologie aus diesem Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt, ein Auszug, der vermutlich auf eine generelle Schwächung der Bildungssoziologie zurückzuführen ist.

(5) Diese Tendenz einer stärker pädagogisch-psychologischen Auslegung der Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird aus inhaltlichen und strategischen Gründen von den anderen an diesem Studienelement beteiligten Disziplinen zum Teil kritisch-argwöhnisch zur Kenntnis genommen. Natürlich haben alle Seiten ihre theoretischen, methodologischen und methodischen Argumente, wenn es um die Definition von Zuständigkeiten geht; im Hintergrund aber geht es auch um Ressourcen, um die Grösse des Anteils am Kuchen «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» bzw. «Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Die Frage ist: Wer bekommt davon wie viel ab? Da das Ganze ein zweckgerichtetes Unternehmen ist,

sollte man diese Frage auch unter dem folgenden Gesichtspunkt beantworten: Diesen Teil bekommt der, der am meisten zum Erreichen des Zwecks beiträgt. Wer dies überzeugend beweisen kann, erhält den Zuschlag.

(6) Das klingt einfach – ist es aber nicht. Denn man kann durchaus darüber streiten, welcher Zweck eigentlich über dem ganzen Unternehmen schweben soll. Welchen Typus von Lehrperson strebt man an – den soliden Unterrichtshandwerker, den ganzheitlichen Kinderfreund, den peniblen Lehrplanumsetzer, den emanzipierenden Aufklärungshelfer, den kulturkritischen Reflektierer, den reflektierenden Pragmatiker, den wissenschaftsgestützten Experten, den geistig-moralischen Wegweiser? In diesem Kontext kommen unterschiedliche, global-abstrakte, unausweichlich normativ aufgeladene Leitbilder für den Lehrberuf, unterschiedliche Vorstellungen über den Auftrag der Schule etc. zum Zuge. Und je nach Position sind mehr oder weniger unterschiedliche Konsequenzen für die Sinnggebung des Lehrberufs, für die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein und ihres bildungswissenschaftlichen Teils im Besonderen zu ziehen. Und am Ende muss doch wieder um Punkteverteilung, Moduldefinitionen etc. gestritten werden.

(7) Die Erziehungswissenschaft als Disziplin darf keineswegs als eine Art Lehrpersonenbildungswissenschaft betrachtet werden, die gänzlich in den Bildungswissenschaften aufgeht. Als Disziplin muss sie ihre eigenen, genuinen Theorie- und Forschungsprobleme in den Mittelpunkt stellen. Insofern ist es systematisch und strategisch sinnvoll, sich von allzu planen Nützlichkeitsbewertungen im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu befreien – um auf genau diese Weise gestärkt einen soliden Beitrag zur Ausbildung leisten zu können. Hierdurch bildet sie relevante wissenschaftliche Erkenntnisse, stabilisiert sich als Disziplin und kann ebendadurch sowohl sich selbst als auch die Qualität ihres Beitrags für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärken.

Die «Beiträge zur Lehrerbildung» haben seit ihrem Bestehen wohl alle Facetten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung behandelt. Dabei sind sowohl tiefgreifende Grundsatzfragen, innovative Themen, praktische Fragen der Gestaltung sowie das eine oder andere Randthema angesprochen worden. Vielfach wurden auch Forschungskontexte und Debatten aus der englischsprachigen, internationalen Diskussion einem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht. Über den Schweizer Diskussionskontext hinaus haben sich die «Beiträge zur Lehrerbildung» im ganzen deutschsprachigen Raum zu einer wichtigen Informationsquelle sowie einem zuverlässigen Indikator für neue Themen und Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Dies wird so bleiben.

Literatur

- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C.** (2008). Wirkt Lehrerbildung? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 259–273.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J.** (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2), 34–54.
- Bayer, M.** (1980). Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe I – Lehrer in den verschiedenen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (5), 511–533.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- DGfE.** (1982). *Stellungnahme zum «Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung» und zur «Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft»*. Tübingen: DGfE.
- DGfE.** (1990). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus Anlaß des 3. Oktobers 1990. *Erziehungswissenschaft*, 1, 116–118.
- Floden, R. & Meniketti, M.** (2005). Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (S. 261–308). Mahwah: Erlbaum.
- Horstkemper, M.** (2004). Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 461–476). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J.** (2003). Zwischen Dogmatik und Reflexion – Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 114–118.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn: KMK.
- König, J., Blömeke, S. & Doll, J.** (2011). Pädagogisches Wissen von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 135–157). Münster: Waxmann.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 59–84.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.** (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302.
- Neu-Clausen, M., Demski, D. & van Ackeren, I.** (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Anteile der Studienseminarprogramme in Nordrhein-Westfalen. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Analyse*. Abschlussbericht. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Oelkers, J.** (1988). Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (2), 191–203.
- Oelkers, J.** (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39–53). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 4–16.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Schadt-Krämer, C.** (1992). *Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten* (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schwenk, B.** (1977). Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der «geisteswissenschaftlichen» Pädagogik in Deutschland (incl. Dokumentation). *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 103–157.
- Tenorth, H.-E.** (2011). «...die praktische Seite der Philosophischen Fakultät». *Status und Funktion universitärer Pädagogik*. Abschiedsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin, 10.02.2011.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2012a). «Bildungswissenschaften»: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 22–39.
- Terhart, E.** (2012b). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21.
- Terhart, E., Schulze, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, Th., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Gößling, J., Kunter, M., Baumert, J. & Leutner, D.** (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), in Druck.
- von Prondczynsky, A.** (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. *Die Deutsche Schule*, 93 (4), 395–410.
- Voss, T. & Kunter, M.** (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Wildt, J.** (1992). Zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – eine Skizze. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 40 (2), 113–121.

Autor

Ewald Terhart, Prof. Dr., Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6,
D-48143 Münster, ewald.terhart@uni-muenster.de

Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Rudolf Künzli, Helmut Messner und Peter Tresp

Zusammenfassung Die Lehrpläne und Ausbildungsinhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind in den letzten 40 Jahren grundlegend erneuert worden. Darin spiegeln sich Veränderungen im Berufsverständnis des Lehrberufs, in der Lehrplanentwicklung und der Bildungspolitik ebenso wie der allgemeine gesellschaftliche und kulturelle Wandel. Dieser Transformationsprozess ist noch keineswegs abgeschlossen und verläuft in der Schweiz mit unterschiedlichen regionalen Ausprägungen. Der Beitrag beschreibt die wichtigsten Phasen dieser Transformation mit den zugrunde liegenden Verschiebungen im Ausbildungsverständnis und diagnostiziert vielfach paradoxe Folgen dieser curricularen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: die Verlagerung auf die Hochschulstufe bei gleichzeitigem Verlust an fachwissenschaftlicher Orientierung und Anschlussfähigkeit der Ausbildungsmodule, die Verstärkung der Berufsorientierung bei gleichzeitiger Klage über eine Akademisierung, eine Verknappung der Zeit bei gleichzeitiger Verlängerung der Studiengänge. Abschliessend werden einige Perspektiven für die Weiterentwicklung der Curricula und Studienpläne aufgezeigt.

Schlagwörter Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Curriculum – Lehrplanentwicklung – Professionalisierung

Transforming the curricula of teacher education in Switzerland

Abstract In the last 40 years, the curriculum of teacher training in Switzerland has been fundamentally transformed. This transformation reflects new concepts of professionalization, curriculum development, and professional policy, as well as social and cultural changes. The transformation process is still not completed and has regional particularities. In this article, we describe the most important phases of this transformation process. Our paper shows paradoxical consequences of the transformation process in teacher education in Switzerland: the shift up to university level correlates with losing disciplinary orientation and coherence between course modules; strengthening professional orientation leads to complaints about an academic orientation; extending the duration of studies leads to a shortage of time. The paper concludes with some suggestions for further curriculum development.

Keywords teacher training – curriculum development – professionalization

Lehrpläne spiegeln Verschiebungen und Verlagerungen im Wissensdispositiv einer Gesellschaft, in ihrem vorherrschenden Wissens-, Lehr- und Lernverständnis. Ihre Veränderung ist nicht zu trennen von den Veränderungen der Strukturen der Ausbildung, der Qualifikation der Lehrenden und den Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Ge-

sellschaft. Das ist nicht so zu verstehen, als seien die einen Veränderungen die Ursache der anderen. Tatsächlich sind analytisch getrennte oder zu trennende Dimensionen und Ebenen in vielfältiger Weise miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. In diesem Sinne werfen wir hier einen Blick auf die curricularen Transformationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten rund 40 Jahre in der Schweiz. Wir werden zuerst die markanten Phasen dieser Transformation kurz beschreiben und benennen. Wir werden dann die Verschiebungen im Ausbildungsverständnis darstellen und drittens die curricularen Strukturen charakterisieren.

1 Phasen der Transformation

1.1 Aufbruch und Anschluss

Es war in mancher Hinsicht ein epochaler Einschnitt, als der Schweizerische Pädagogische Verband zusammen mit den Seminardirektoren auf Rigi-Kaltbad 1969 eine Tagung mit dem Thema «Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung» durchführte (Gehrig, 1970). Vorausgegangen waren dieser Tagung die vergleichenden und darstellenden Arbeiten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihren Inhalten von Karl Frey und seinen Mitarbeitern, die diese im Auftrag der EDK verfasst hatten (Frey et al., 1969a, 1969b). In deren Nachgang berief die EDK 1970 eine Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen». Sie hatte den Auftrag, «über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (Müller, 1975, S. 15). Entsprechend den damaligen noch weitgehend seminaristischen Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war diese Kommission der Mittelschulkommission der EDK unterstellt. Nach fünf Jahren legte das Gremium 1975 seinen Bericht vor, der in der Folge in eine breite Vernehmlassung ging. Die EDK erliess darauf gestützt 1978 ihre «Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978). Die Umsetzung dieser Empfehlungen in eine curriculare Reform erfolgte in den Institutionen partikulär und noch wenig koordiniert. Man kann diese Phase charakterisieren als allmähliche Loslösung von einem Curriculum, das einerseits seine massgeblichen Bezugspunkte in einem erzieherisch normativen Verständnis des Bildungsauftrags der Lehrerschaft und der Schule hatte und das andererseits in der Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrpersonen – sowohl individuell wie berufsständisch – den wesentlichen Kern beruflicher Qualifikation sah. Die sozialen und gesellschaftspolitischen Veränderungen der Nachkriegsjahre und dann besonders der 1960er- und 1970er-Jahre hatten die normative Basis dieses Ausbildungsprogramms brüchig werden lassen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung suchte Anschluss zu gewinnen oder zu halten an die allgemeine Expansion im Bildungsbereich und die wachsende Bedeutung einer wissenschaftsbasierten Bildung. Der Ablösungs- und Transformationsprozess dieser normativen Positionen wurde beherrscht von der Frage nach den zentralen Inhalten

der Ausbildung, dies ganz analog zu den Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulbereich. Die Antworten waren geprägt vom Einfluss der realistischen Wende in der Pädagogik, der Curriculumbewegung und des gesellschaftspolitischen Umbruchs der ausgehenden 1960er- und dann der 1970er-Jahre. An die Stelle des praxiserprobten Lehrpersonenwissens und einer normativ akzentuierten Persönlichkeitsbildung traten eine zunehmend lern- und entwicklungspsychologisch basierte Didaktik und Fachdidaktik. Als berufsqualifizierend galt nun das Studium der Berufswissenschaften wie der Fachdidaktiken, der Lern- und der Entwicklungspsychologie. An die Stelle des Studiums der grossen Pädagogen traten nun Schul- und Bildungsgeschichte und -theorie, ferner sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse.

Im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975) wird die Auswahl und Ordnung der Ausbildungsinhalte nach drei Gesichtspunkten vorgenommen: Wissenschaftsorientierung, Ordnung nach Problembereichen und Tätigkeitsorientierung. Dies führt schliesslich zu einer Stundentafel¹, die in fünf hauptsächliche Bereiche unterteilt ist:

- Erziehungswissenschaftliche Fächer,
- Didaktik,
- Unterrichtspraxis,
- Kunstfächer,
- Fachstudium der Schulfächer.

Als wissenschaftliche Disziplinen wurden Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Didaktik und Curriculumtheorie und Fachdidaktiken ausgewiesen. Als Anwendungsgebiete wurden multidisziplinäre Problemfelder der Praxis bezeichnet, zu deren Behandlung auf Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zurückgegriffen werden konnte. Als mögliche Anwendungsbereiche wurden Hausaufgaben, Fragen der Disziplin, Leistungsmessung und -beurteilung, Zeugnisse, Elternkontakte, Schule und Medien und andere mehr erwähnt. Für die wissenschaftlichen Disziplinen wurden sogenannte Modellpensen definiert, welche spezifische Grundbegriffe und Erkenntnisverfahren der einzelnen Disziplinen umschrieben und den zeitlichen Umfang der einzelnen Themenblöcke genauer festlegten. Dabei handelte es sich um eine Art Kerncurriculum, wie es später auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE (2001) für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung postulierte. Der Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) hat die Curricula der verlängerten und teilweise schon tertiarisierten Ausbildungen von Lehrpersonen der Volksschule in der Schweiz massgeblich beeinflusst. Solche Einteilungen, wie sie im Bericht «Lehrerbildung von morgen» beschrieben sind, finden sich denn auch in einigen nachmaturitären Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz zu Beginn der 1980er-Jahre. Hier zeigt sich, insbesondere im Vergleich zu einer Seminartradition, eine Ausdifferenzierung im Bereich der Didak-

¹ Als Beispiel verweisen wir hier auf die Stundentafel des zweijährigen Primarlehrerseminars in Zürich, die unten in Abschnitt 3 abgedruckt ist (vgl. Tabelle 1).

tik: Die Schulfächer fanden nun ihre Entsprechung als Fachdidaktik. So orientierten sich beispielsweise die Studienpläne der neu gegründeten Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in der Fachstruktur und in den Inhalten am LEMO-Bericht von 1975 (Studienkommission HPL, 1976).

Diese Modellpensen wurden sowohl für einen nachmaturitären wie auch für den seminaristischen Ausbildungsgang skizziert, womit die Diskussion auf die Inhalte fokussiert wurde und die Strukturfrage weitgehend offenblieb. Für die seminaristische Konzeption wird dabei zwar postuliert, dass «die Stundentafel des Lehrerseminars in ihrem Mittelschul-Teil anders aussieht als diejenige der übrigen Mittelschulen» (Müller, 1975, S. 77), doch blieb es weitgehend bei einer am Maturitätskatalog orientierten fachlichen Grundbildung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil hier die professionspolitisch angestrebte Gleichwertigkeit der Lehrdiplome mit dem allgemeinen Hochschulzugangszeugnis Matura zu einer eigentlichen bildungspolitischen Kampfzone wurde. Die Maturitätsäquivalenz der Lehrdiplome hing von der weitgehenden Ähnlichkeit der Ausbildungsgänge in Inhalt und Niveau mit denen der Gymnasien ab.

Bei der geschilderten Ausgangslage kann es nicht verwundern, dass die Schritte zu einer stärkeren Koordination oder gar zu einer bindenden Harmonisierung, wie sie der Auftrag der EDK an die Kommission «Lehrerbildung von morgen» vorsah, trotzdem nur sehr mühsam vorankamen (Strittmatter, 2003, S. 338). Harmonisierend wirkte mehr die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder in den schulebildenden pädagogischen Hochschulzentren Bern, Genf, Fribourg und Zürich. Vor allem die Schule um Hans Aebli in Bern und diejenige um Karl Frey in Fribourg vermochten ihre Absolventinnen und Absolventen in der deutschsprachigen Schweiz breit in den Lehrpersonenbildungsinstituten zu platzieren und bestimmten so massgeblich die Ausbildungscurricula mit.

1.2 Strukturanpassungen

Die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung der Lehrdiplome von 1993 (EDK & GDK, 1993) und die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen von 1995 (EDK, 1995) markieren den Beginn einer zweiten Phase der curricularen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz in den letzten 40 Jahren. Sie wird, anders als die erste Phase, durch strukturelle Vorgaben eingeleitet. Während die curriculare Transformation der ersten Phase auch als Anstoss zu einer strukturellen Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden wurde, sollten über die strukturellen Vorgaben zur Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zur interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome auch die Curricula vereinheitlicht werden. Das massgebliche Instrument waren die Ausarbeitung der Reglemente zur Anerkennung von Lehrdiplomen und ihre Durchsetzung über die Prozeduren einer eidgenössischen Anerkennungskommission für Studiengänge und Ausbildungseinrichtungen.

Zu den Ausbildungsinhalten allerdings enthalten die Anerkennungsreglemente nur ganz wenige Angaben, wie etwa das Erfordernis, «Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik» (EDK, 1999a, S. 3) in den erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsteilen zu berücksichtigen. Im Übrigen enthalten die Reglemente einige Vorgaben zu dem, was man mit Bernstein (1977) den curricularen Rahmen nennen kann:

- Dauer der Ausbildung,
- Studienbereiche (Fächerung),
- Zeitanteile der Studienbereiche,
- Diplomkategorien,
- Qualifikation der Dozierenden.

Im «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999» umfasst die Ausbildung «insbesondere die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Aspekten der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik), Stufen- und Fachdidaktik, Fachausbildung und berufspraktische Ausbildung» (EDK, 1999a, S. 3). Der Umfang des Studiums wird mit 180 Kreditpunkten nach dem European Credit and Accumulation System (ETCS) festgelegt, wobei 36 bis 54 Kreditpunkte für die berufspraktische Ausbildung vorgeschrieben sind.

Im «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999 (mit Änderungen vom 28. Oktober 2005)» (EDK, 1999b) umfasst der Studienplan insgesamt 270 bis 300 Kreditpunkte, davon insbesondere eine fachlich-fachwissenschaftliche und eine fachdidaktische Ausbildung im Umfang von mindestens 120 Kreditpunkten (pro Fach mindestens 30 respektive pro Integrationsfach 40 Kreditpunkte), eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Umfang von mindestens 36 Kreditpunkten und eine berufspraktische Ausbildung im Umfang von mindestens 48 Kreditpunkten.

Die Anerkennungsreglemente regeln neu auch die Berufsbilder von Lehrpersonen durch die Festlegung auf wenige anererkennungsfähige Diplomkategorien. Trotz ihrer Inkraftsetzung und Verbindlichkeit stiess eine einheitliche Qualifizierung bald an kantonale, schulpolitische und schuladministrative Grenzen, wenn es etwa um die Anzahl und den Zuschnitt der Fächer ging, für welche ein Lehrdiplom eine qualifizierte Lehrberechtigung enthalten sollte. Selbst in und von den Ausbildungsinstitutionen gab es hier beträchtliche Widerstände.² Ebenso uneinheitlich blieben die Lehrdiplome im Hinblick auf die Schulstufen, für die sie qualifizieren sollten. Auch die Regelung von Zulassung und Ausbildungsdauer wurde mit Ausnahmen und Übergangsregeln versehen. Die ver-

² So wehrte sich die ETH Zürich erfolgreich gegen ein Zwei-Fächer-Obligatorium für die Mittelschullehrdiplome. Die Begrenzung der Lehrdiplome für die Sekundarstufe I auf zwei bis vier Fächer scheiterte am politischen Widerstand des Kantons Zürich.

bliebenen strukturellen Unterschiede der schweizerischen Schullandschaft setzten sich pragmatisch auch gegen eine strukturell angelegte, weiter gehende Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch.

Grössere Wirkung hatten die Anerkennungsreglemente im Bereich der Anforderungen an die Qualifikation des Ausbildungspersonals. Hier setzte sich die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der norm- und praxisbasierten zur wissenschafts- und empiriebasierten Ausbildung zunehmend durch. In diesem Bereich wirkten die Vorgaben der Anerkennungsreglemente zusammen mit dem für die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen gleichermassen geltenden Forschungsauftrag, wie er in nationalen und auch in den kantonalen Hochschulgesetzen als vierfacher Leistungsauftrag enthalten ist.

Der curriculare Erneuerungsschub, der mit den Anerkennungsreglementen und der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den pädagogischen Hochschulen in den 1990er-Jahren einsetzte, blieb trotz der gesamtschweizerischen Vorgaben zunächst noch weitgehend kantonal-regional. Die Zusammenführung einer grossen Zahl kleinerer selbstständiger Ausbildungsinstitutionen, die alle ihre eigenen Lehr- und Lernkulturen ausgebildet hatten, zu grösseren kantonalen und interkantonalen pädagogischen Hochschulen forderte und begrenzte die curriculare Entwicklung gleichzeitig. Pragmatische Fusionskonzepte dominierten mehrheitlich konzeptionelle Visionen.

1.3 Effizienz, Effektivität und Funktionalität

Noch bevor sich die zaghafte und primär inhalts- und disziplinbestimmte Transformation in den Ausbildungsgängen hinreichend konsolidieren und praktisch bewähren konnte, geriet der berufsqualifizierende Wert disziplinären Wissenschaftswissens und reflexiven Bildungswissens, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung schon immer einen schweren Stand hatte, von verschiedenen Seiten unter Druck. Bildungsökonomisch wuchs das gesellschaftliche Interesse an überprüfbaren Ausbildungsleistungen, an kürzeren, zielgerichteteren und beruflich funktionaleren Ausbildungsgängen. In einer Studie zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Oser & Oelkers, 2001) wurde dieses Interesse sichtbar und seine defizitäre Einlösung dokumentiert.

Vonseiten der Lernpsychologie geriet disziplinäres System- und Strukturwissen ebenso wie reflexives Bildungswissen unter den Generalverdacht, bloss träges und damit unnützes und belastendes Wissen zu sein. Die Arbeiten von Fritz Oser zu den Bildungsstandards und die im Lehrberuf erforderlichen Kompetenzen (Oser, 1997a, 1997b) wurden zu einer breit anerkannten Referenz für den einsetzenden curricularen Umbau in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die europäischen Beschlüsse zur Bologna-Reform mit ihrer funktionalen Zweistufigkeit und Modularisierung des Hochschulstudiums betonten ebenso deren verstärkt berufsqualifizierende Ausrichtung. An die Stelle des verfügbaren, approbierten Wissens treten das anwendbare Wissen und Können und der Qualifikationsbedarf der Profession. Die sokratische Kultur des Nicht-

wissens, die gemeinschaftsstiftende Funktion der Tradierung von Wissen oder die die individuelle Erfahrung vertiefende und erweiternde Fremderfahrung rücken dagegen in den Hintergrund.

Der damit verbundene curriculare Reformschub betont praxisbezogene Lernprozesse und den Erwerb anwendbarer und nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zulasten eines fachsystematischen Wissensaufbaus (Criblez, 2003). An die Stelle einer Festlegung von einzelnen Wissenschaften oder Wissenschaftszweigen wie Allgemeine Pädagogik, Lernpsychologie oder Schultheorie, Didaktik und Fachdidaktik tritt die Formulierung von kompetenzorientierten Lernzielen. Die Module sind nicht mehr eindeutig einzelnen Disziplinen zugeordnet, sie bilden mehr ein Patchwork brauchbarer Theoriebezüge, methodischer Handlungsmuster und Fallanalysen. Die traditionell vielfach getrennten Bereiche des schulfachlichen Kompetenzerwerbs und des berufswissenschaftlichen Qualifikationsaufbaus gleichen sich an. Als «art of eclectic» wurde diese Form der Lehrplanung bereits in den 1970er-Jahren vom amerikanischen Curriculumforscher Joseph J. Schwab (1978) beschrieben und für den allgemeinbildenden Bereich gefordert. Ob und inwieweit dieser curricularen Struktur auch eine entsprechende konstruktivistisch verstandene Lehrart selbst organisierten Lernens in der Praxis entspricht, muss hier offenbleiben.

2 Lehrerwissen und Professionalisierung

Die curriculare Philosophie dieser noch nicht abgeschlossenen Transformation beruht auf einem veränderten Verständnis von drei klassischen Fragestellungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: a) Was unterscheidet die professionelle Lehrperson vom lehrenden Laien und Berufsanfänger? b) Was muss sie wissen und können? c) Wie sollen Theorie und Praxis in der Aus- und Weiterbildung miteinander verbunden werden? Die Antworten darauf haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert und sie bestimmen heute den Lehrplan der Ausbildungen.

2.1 Lehrerwissen

Die Zielsetzung der Professionalisierung des Lehrberufs ist eng mit der wissenschaftlichen Grundlegung des beruflichen Handelns verknüpft. Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, «dass <Wissen> nicht routinemässig und in einem technischen Sinne angewendet werden kann, sondern im Rahmen der Deutung eines Falles» (Stock, 2006, zitiert nach Forneck et al., 2009, S. 68). Das interaktive Geschehen, das für pädagogische Situationen charakteristisch ist, ist in seinem Verlauf und in seinen Wirkungen nicht eindeutig vorhersehbar und deshalb technisch auch nicht völlig planbar. Um mit solchen Situationen angemessen umgehen zu können, benötigen Lehrpersonen professionelle Distanz. Diese gründet im Unterschied zum impliziten Wissen der pädagogischen Laiin oder des pädagogischen Laien auf explizitem Wissen und Können, mit dem das eigene Handeln reflektiert und begründet werden kann. Zu Be-

ginn der Diskussion um das notwendige Professionswissen von Lehrpersonen standen die Unterscheidungen von Shulman (1987), der vier Grundformen des Lehrerwissens unterschied: disziplinäres Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*), curriculares Wissen (schulfachbezogenes Wissen) sowie allgemeines pädagogisches und didaktisches Wissen (*pedagogical knowledge*). Diese Wissensbereiche wiederum können individuell unterschiedlich repräsentiert sein: als propositionales (deklaratives) Begriffs- und Regelwissen, als fallgebundenes Erfahrungswissen oder als prozedurales (praktisches) Handlungswissen. Diese Unterscheidungen wurden von Bromme (1992) durch zwei weitere berufsrelevante Wissensbereiche erweitert, nämlich durch die Philosophie des Schulfaches und das pädagogische Ethos. Baumert und Kunter (2006) führten als zusätzliche explizite Wissensbereiche das Organisationswissen und das Beratungswissen ein und ergänzten diese durch das implizite erfahrungsgebundene Wissen in Form von Überzeugungen, Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten. Die Diskussion um das Professionswissen von Lehrpersonen hatte das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dahin gehend beeinflusst, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Curricula und deren Ziele sich konzeptionell stärker an den verschiedenen Formen des Professionswissens von Lehrpersonen orientierten. Ziel der Ausbildung war der Aufbau eines Professionswissens, das explizite wissenschaftliche und implizite erfahrungsgebundene Wissensformen integrierte (Reusser & Messner, 2002). Solch funktionales Lehrerwissen ist leichter didaktisierbar, das heisst in einzelne Lernschritte und Module aufteilbar. Im Unterschied zum Bildungs- und Erfahrungswissen aber erzeugt es vielfach den blossen Anschein eines integralen Erwerbs beruflicher Kompetenzen (Neuweg, 2011). Es bleibt vielfach bei einer blossen Aggregation von kaum verknüpften Elementen der beruflichen Kompetenz.

2.2 Kompetenzorientierung und Anschlussfähigkeit

Mit der Publikation der Studie von Oser und Oelkers (2001) zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme fand das Konzept beruflicher Kompetenzen und Standards von Lehrpersonen in der Schweiz allgemein Eingang in die Lehrerbildungsdiskussion. Als Standards definiert Oser (1997a, 1997b) berufliche Kompetenzen, die das angestrebte Wissen und Handeln von Lehrpersonen genauer beschreiben und festlegen. Als Kompetenzen werden dabei individuell verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und motivationale Orientierungen bezeichnet, über die eine Lehrperson verfügen sollte, um bestimmte berufliche Aufgaben und Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Wesentlich für die Definition von Kompetenzen sind dementsprechend die Aufgabenbeschreibungen und Anforderungen des Berufsfeldes von Lehrpersonen. Standards definieren Ausbildungsziele, die als Bezugsrahmen für die Ausbildungsplanung und für die Qualitätsentwicklung dienen. Sie stellen ebenso eine wichtige Basis für die systematische Überprüfung der Zielerreichung der Ausbildung von Lehrpersonen dar, wie es in der genannten Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz der Fall war (vgl. Oser & Oelkers, 2001). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass sie möglichst präzise und überprüfbar gefasst werden. Gestützt auf Ge-

sprache mit Expertinnen und Experten des Lehrberufs und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen eines Delphi-Verfahrens unterscheidet Oser (1997a) 88 Standards in 12 verschiedenen Gruppen. In Anlehnung an den Entwurf von pädagogischen Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der deutschen KMK (2004) wurde auch in der Schweiz die Einführung von Professionsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung propagiert (Hascher, 2005).

Die jüngste Generation von Studiengängen an pädagogischen Hochschulen stützt sich explizit auf verschiedene Kompetenzmodelle ab, mit denen die Ausbildung strukturiert wird. Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) hat sich bei der Entwicklung neuer Studiengänge für die tertiarierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung konsequent am Konzept von beruflichen Handlungskompetenzen im Sinne der Standards von Oser (1997a, 1997b) orientiert und diese nach den Dimensionen Können, Wissen und Einstellungen aufgeschlüsselt (Fuchs & Zutavern, 2003). Das der weiteren Entwicklung zugrunde gelegte Kompetenzmodell der PHZ Zug (2007) umfasste schliesslich zehn allgemeine Professionsstandards, die sich auf das amerikanische INTASC-Kompetenzmodell von 1992 (vgl. INTASC, 1992) abstützten. Die allgemeinen Professionsstandards werden dabei in spezifischere Teilkompetenzen im Sinne von Indikatoren aufgeschlüsselt und diese wiederum werden in verschiedene Leistungsniveaus ausdifferenziert, die als Entwicklungsstufen verstanden werden (vgl. Abbildung 1).

STANDARD 3 ... versteht Unterschiede im Lernen

Die Lehrperson versteht, wie verschieden die Wege zum Lernen sind, und sie schafft Unterrichtssituationen, die auf die Lernenden individuell angepasst sind.

Die Lehrperson	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
passt den Unterricht den Lernfähigkeiten an.	passt den Unterricht kaum den Lernfähigkeiten der Lernenden an.	passt den Unterricht phasenweise den Lernfähigkeiten der Lernenden an.	richtet den Unterricht regelmässig auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aus.	passt Unterstützung und Leistungserwartung subjektorientiert den Lernvoraussetzungen an.

Abbildung 1: Auszug aus Standard 3 der Professionsstandards der PHZ Zug (2007, S. 8)

Im Verlaufe der Grundausbildung soll mindestens das Kompetenzniveau 2 erreicht werden, das für den erfolgreichen Berufseinstieg einer Novizin oder eines Novizen als hinreichend erachtet wird. Die Expertenstufe, welche eine Integration verschiedener Wissensformen bedingt, wird erst im Zuge der Berufseinführung und einer längeren Berufspraxis erreicht.

Auch die PH Zürich legt dem neuen Ausbildungsmodell NOVA 09 (vgl. PHZH, 2009) ein eigenes Kompetenzstrukturmodell zugrunde, das zwölf Standardgruppen umfasst,

die sich auf berufliche Themen- und Aufgabenfelder beziehen. Diese werden in den Dimensionen Wissen, Lern- und Umsetzungsbereitschaft und Können in verschiedene Teilkompetenzen untergliedert, die als Ausbildungsziele fungieren. Auf die Beschreibung von Qualitätsstufen für die einzelnen Teilkompetenzen wird indessen verzichtet. Dieses Modell orientiert sich bei der Dimensionierung der Standards ebenfalls am amerikanischen INTASC-Kompetenzmodell (INTASC, 1992). Es fällt auf, dass dabei sowohl theoretische wie auch praxisnahe Kompetenzen in der Definition von Ausbildungszielen zur Geltung kommen:

- Fachspezifisches Wissen und Können (Standard 1);
- Lernen, Denken und Entwicklung (Standard 2);
- Motivation und Interesse (Standard 3);
- Heterogenität (Standard 4);
- Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld (Standard 5);
- Kommunikation (Standard 6);
- Planung und Durchführung von Unterricht (Standard 7);
- Diagnose und Beurteilung (Standard 8);
- Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung (Standard 9);
- Schule und Gesellschaft (Standard 10);
- Schule als Organisation (Standard 11);
- Beruf in der Lebensbalance (Standard 12).

Diese Standards beschreiben die Anforderungen und Erwartungen an Studierende und Dozierende, an denen die Qualität und der Erfolg der Ausbildung überprüft werden können. Wie diese Ziele im Einzelnen erreicht werden sollen, bleibt dabei jedoch offen. Auch bleibt weitgehend unbestimmt, welche Wissensinhalte und Ausbildungsformen im Einzelnen zum Aufbau dieser Kompetenzen beitragen.

2.3 Integrationssyndrom und Distanznahme

Die Frage der Verknüpfung von Kompetenzen mit bestimmten Inhalten ist nach wie vor wenig geklärt. Kompetenzen sind jedoch nicht inhaltsneutral, sondern erfordern eine Wissensbasis, die verschiedene Formen der Repräsentation aufweisen kann (implizites Erfahrungswissen versus wissenschaftsgestütztes explizites Wissen), worauf bereits Oser (1997b) hingewiesen hat. Die Frage, wie didaktische und pädagogische Könnerschaft entsteht und gefördert werden kann, ist damit noch keineswegs geklärt. Denn praktisches Können erfordert berufliche Handlungsschemata, ihre Einübung und situativ vielseitige praktische Erfahrung, es ist nicht einfach Ausdruck handlungsleitender Kognitionen oder Wissensbestände (Neuweg, 2011). Das Professionswissen dient als Hintergrundwissen zur Orientierung und Reflexion der Erfahrung. Damit ist die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis neu gestellt.

Der fachlich so begründete wie politisch motivierte Ruf nach einer möglichst engen und integralen Verbindung von Theorie und Praxis bestimmt den laufenden curricularen Reformprozess in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seit ihren Anfängen be-

schäftigt dieses Theorie-Praxis-Problem die Pädagogik. Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Gründung der pädagogischen Hochschulen mit ihrem vierfachen Leistungsauftrag haben das Problem vor allem politisch aktualisiert und verschärft. Die neu akzentuierte Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf möglichst passgenaue berufliche Qualifikationen macht aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Neuweg (2011) hat darin eine neue Variante eines «Integrationsyndroms» gesehen, das alles Lehren und Lernen einem wenig differenzierten Prinzip der Ganzheitlichkeit und Gleichzeitigkeit unterwirft. Die Erarbeitung schulfachlicher Grundlagen soll dann zugleich mit ihrer unterrichtspraktischen Aufbereitung erfolgen und mit dem Erwerb der dafür erforderlichen Kenntnisse über Lernprozesse und geeignete Lehrformen. Die Einübung von Formen und Möglichkeiten des sozialen Lernens, der Gewaltprävention und verschiedener Spielformen wird verbunden mit dem grundlegenden Wissen über emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen der Kinder im Schulalter. Auch sollen das Elterngespräch und die Organisation einer Schulreise oder Kenntnis und Durchsetzung der Schulordnung zugleich mit den Grundlagen des Schulrechtes und der sekundären Sozialisation sowie der gesellschaftlichen Funktion der Schule eingeübt und soll das dafür erforderliche Wissen erworben werden. Solcher Druck zur Unmittelbarkeit und dauerhaften Präsenz des «Ganzen des Berufs» beruht auf vormodernen Vorstellungen einer noch nicht funktional differenzierten und arbeitsteilig organisierten Lebenswelt, die noch glaubt, auf das mitgängige Lernen setzen zu können. Dabei wird negiert, was schulische Bildungsprozesse immer schon ausmachten, nämlich dass sie nicht das Leben sind, sondern einer Logik des Nacheinanders und des wohlgeordneten Nebeneinanders, der Sequenzierung und der Differenzierung gehorchen. Je ausgeprägter der Integrationscode im Curriculum gegenüber dem Sammlungscode (Bernstein, 1977) betont wird, umso stärker droht eine nachhaltig bildende Distanznahme verloren zu gehen. Vom «Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung» spricht deshalb Lucien Criblez (2007, S. 295) in Bezug auf die Stellung der Erziehungswissenschaften, insbesondere der Allgemeinen Pädagogik, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

3 Curriculare Strukturen

Lehrpläne sollen den Zusammenhang und die Gliederung der geforderten Lernprozesse sicherstellen und abbilden. Aus diesem Grunde sind die Strukturen von Lehrplänen besonders aussagekräftig. Drei Dimensionen werden hier als bedeutsam herausgegriffen: (a) die Kontinuität und die Anschlussfähigkeit der Lerneinheiten, (b) die innere Kohärenz und erlebbare Gestalt des Studiengangs und (c) das Zeitmanagement und Zeiterleben im curricularen Durchgang.

3.1 Kontinuität und Anschlussfähigkeit

Die Gliederung der Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmt massgeblich die Anschlussfähigkeit der Ausbildung an andere Studiengänge, Disziplinen und weiterbildende Angebote. Ihre Einfachheit und Übersichtlichkeit erleichtern die für Lernprozesse wichtige Voraussicht. Sie haben die Funktion von «advanced organizers» und von kognitiven Ordnungs- und Wahrnehmungsschemata. Dies gilt für Schulfächer wie für wissenschaftliche Disziplinen und Berufsfelder gleichermaßen.

Ein Vergleich älterer Studienpläne mit der Struktur kompetenzorientierter Module macht die Herausforderungen deutlich, welche mit der neuen Strukturierung der Studiengänge gegeben sind. Der «Lehrplan für das Primarlehrerseminar» aus dem Jahr 1987 im Kanton Zürich (vgl. Tabelle 1) ist hauptsächlich nach erziehungswissenschaft-

Tabelle 1: Studentafel des Primarlehrerseminars des Kantons Zürich (Lehrplan für das Primarlehrerseminar, 1. September 1987, vom Erziehungsrat des Kantons Zürich erlassen)

Fachbereiche		1. Jahr		2. Jahr	
		1. Sem. Wh	2. Sem. Wh	3. Sem. Wh	4. Sem. Wh
Pädagogik	P	2	2	2	2
Psychologie	Ps	2	2	2	2
Schulkunde/Rechtswkunde	SR	2	-	-	2
Didaktik der Deutschen Sprache	Sp	2	2	-	4
Didaktik der Französischen Sprache	F	BFA**		2	2
Didaktik des Schreibens und der Unterrichtsmittel	S/UM	2	-	-	2
Didaktik der Mathematik	M	2	2	4	-
Didaktik der Realien	Ra	3	3	3	-
Didaktik der Biblischen Geschichte und der Lebenskunde	B/L	-	2	2	2
Didaktik Turnen/Sport	T/S	2	2	2	-
Didaktik Gesang/Musik	G/M	2	2	-	2
Didaktik des Zeichnens	Z	2	2	2	-
Didaktik des Werkens	W	2	2	2	-
Allgemeine Schulfragen	A	1	-	1	1
Staatskunde	St	1	-	1	1
Wahlfach-Unterricht	WF	6	6	8	8
Übungsschule	Ue	-	3	-	3
Total		30	30	30	30
Ergänzungsunterricht	E	0-4	0-4	0-4	0-4
Freifach-Unterricht	FF	0-4	0-4	0-4	0-4
Instrumentalunterricht	I	0-1	0-1	0-1	0-1

lichen Bezugsdisziplinen und schulfachbezogenen Didaktiken geordnet, die von schulpraktischen Einsätzen begleitet sind. Insgesamt, so zeigt sich im Rückblick, ist die Stundentafel damit auch gut lesbar, zumal sie von einer Input- und Lehrorientierung geprägt ist.

Die Ausbildungscurricula beschränkten sich weitgehend auf die Bezeichnung von Ausbildungsdisziplinen. Sie waren überschaubar und anschlussfähig an Fachwissenschaften ebenso wie an die Schulfächer. Der Lehrplan von Zürich (Primarlehrerseminar Oerlikon, vgl. Tabelle 1) zeigt diese curriculare Struktur exemplarisch. Im Vergleich dazu präsentiert sich die heutige Einteilung unübersichtlicher, was bereits durch die Menge der Module bedingt ist. Module integrieren dabei Überlegungen, die sich nicht nur auf Inhalte beziehen, sondern wesentlich auch auf berufliche Praxisfelder und Aufgaben, Kompetenzen oder Lehr- und Lernformen. Im Bereich von «Bildung und Erziehung», also dem erziehungswissenschaftlichen Studienbereich, wird eine Vielzahl von Modulen angeboten – nachfolgend exemplarisch die Modulliste Studiengang Primarstufe 2008, Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH, 2008):

- Didaktische Modelle und Unterrichtskonzeptionen;
- Lernen;
- Psychologische Modelle und Paradigmen;
- Entwicklung;
- Sonderpädagogik;
- Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive;
- Kindheit und Jugend aus kulturwissenschaftlicher Perspektive;
- Migration und ihre Literatur;
- Migration: Begegnungen im Inland;
- Migration: Begegnungen im Ausland;
- Unterrichtsqualität in heterogenen Klassen (Primarstufe);
- Soziale Interaktion;
- Schule als Organisation;
- Schule und Soziale Arbeit;
- Normen, Ethik und Öffentliche Erziehung;
- Gesundheitsförderung und Prävention;
- Sexualpädagogik;
- Schwierige Situationen im Schulfeld.

Insgesamt lässt sich hier wohl von einer «geordneten Unübersichtlichkeit» sprechen. Solche «Ordnungen», die in Wirklichkeit keine sind, weil sie die Beziehungen zwischen ihren Elementen nicht näher bestimmen, lassen eine Vielzahl von Bezügen zu Disziplinen, wissenschaftlichen Bereichen und beruflichen Aufgaben aufscheinen. Ihre Vielzahl erschwert aber zugleich die theoretische wie praktische Anschlussfähigkeit des Gelernten an weiterführende Wissensbestände und erschwert auch deren Bewertung und Einordnung in der beruflichen Praxis. Ungeklärt bleibt damit weitgehend auch die disziplinäre Verankerung der Dozierenden in diesen Modulen.

Hintergrund ist hier ein Konzept, das sich an einem Kompetenzmodell orientiert, das verschiedene Standards umfasst, die jeweils nach den Dimensionen Wissen, Umsetzen und Können in verschiedene Teilkompetenzen aufgeschlüsselt werden, die in verschiedenen Ausbildungsmodulen ihren Niederschlag finden (vgl. Abbildung 2). Erst die Verbindung der einzelnen Module mit diesem Kompetenzmodell klärt die Bedeutung derselben.

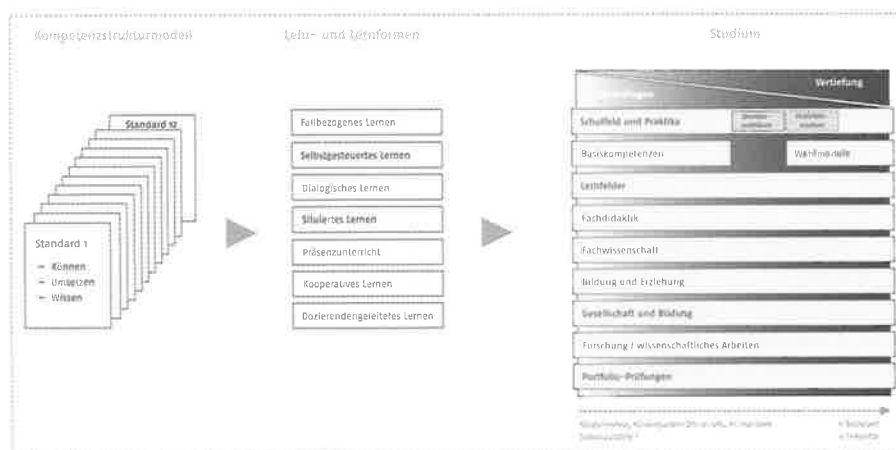


Abbildung 2: Studienplan NOVA 09 der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH, 2009)

3.2 Innere Kohärenz (Kohärenz) des Curriculums

Die Addition einzelner Wissensbereiche oder Kompetenzen ergibt für sich noch keinen kohärenten Lehrgang. Auch wenn die Module im Einzelnen wohlbegründet sein mögen, so vermittelt ihre Aufzählung doch nicht den Eindruck einer in sich stimmigen Geschlossenheit. Es könnten immer auch weitere dazukommen, andere könnten fehlen oder in ihrem thematischen Zuschnitt verändert werden. Die Veranstaltungsverzeichnisse gleichen mehr dem diversifizierten Kursangebot von Weiterbildungsunternehmen. Curriculumtheoretisch gesprochen fehlt solchen Studiengängen, was einmal im Hinblick auf den allgemeinbildenden Lehrplan Universalität und Totalität genannt wurde, wir hier aber, um Missverständnisse zu vermeiden, besser «Gestalt» nennen wollen.

Berufliche Qualifizierung ist mit dem Aufbau entsprechender Identitäten verbunden. Das curriculare Problem, das sich hier stellt, ist die Frage, ob der berufliche Bildungs- und Ausbildungsgang von Studierenden als ein identitätsstiftendes Ganzes wahrgenommen und erlebt werden kann. Die einzelnen kompetenzorientierten Module können zwar eine grössere Nähe zum künftigen Berufsfeld erzeugen, aber ihr kaum organisiertes Nebeneinander und ihre additive Bewältigung erschweren den Aufbau einer beruflichen Identität. Auch hat das neue Lehrpersonenbildungscurriculum kaum noch

Elemente, in und an denen sich die berufliche Tätigkeit symbolisch verdichtet und so berufliche Identität zu stiften vermöchte, wie das in älteren Ausbildungsgängen zum Beispiel mit der verpflichtenden Erstellung eines Herbariums oder dem gemeinsamen Chorgesang erlebbar war. Das weitgehende Fehlen solch erlebbarer innerer Kohärenz des Bildungsgangs muss als mitursächlich für eine vermeintliche Berufsfremde der Ausbildung angesehen werden. Nicht die Verwissenschaftlichung oder die sogenannte «Akademisierung» produzieren den vielfach beklagten Vertrauensverlust zwischen den Ausbildungsinstitutionen, der Schulpraxis und der politischen Administration, es ist vielmehr das Fehlen beruflich erlebbarer identitätsstiftender Formen im Einzelnen und einer wahrnehmbaren curricularen Gestalt der Ausbildung im Ganzen. Diese Leerstelle mit einem Mehr an Praxis füllen zu wollen, ist ein verständlicher, aber in Rücksicht auf die gestiegenen und steigenden beruflichen Anforderungen und im Hinblick auf Ansehen und Status des Berufs ein kontraproduktiver Vorschlag.

3.3 Zeitstruktur und Zeiterleben

Die Zeitstruktur des neuen Lehrpersonenbildungscurriculums ist durch zwei Elemente charakterisiert. Es ist zum einen zeitlich stark gegliedert: Massgebend für die Organisation der Ausbildung sind Zeiteinheiten von je 25 bis 30 Arbeitsstunden (Workload), die je mit einem ECTS-Punkt kreditiert sind. Die einzeln abschliessbaren Module umfassen jeweils zwischen einem und fünf ECTS-Punkten. Zum anderen ist die Ausbildung zumindest der Kindergarten- und Primarlehrkräfte gegenüber den alten Ausbildungsgängen deutlich verlängert. Mit dieser Zeitstruktur geht nun eine paradoxe Zeiterfahrung einher. Obwohl das Studium insgesamt verlängert wurde, ist Zeitverknappung eine dominante Erfahrung bei Dozierenden wie Studierenden. Die Rationalisierung und die detaillierte und kürzer getaktete Organisation der Ausbildung lenken die Aufmerksamkeit auf die vorgegebenen Lernzeiten und machen sie bewusst. Am Ende wird diese zu einem bestimmenden Faktor des Lernens. Solchermassen erlebte Zeit bleibt angesichts von noch nicht Erledigtem immer knapp. Das gilt dann auch für die Zeit, welche für die Schulpraxis vorgesehen ist. Auch hier finden wir die gleiche Paradoxie. Obwohl die schulischen Praktika in den Ausbildungsgängen durchwegs verlängert wurden, wird der Ruf nach weiterer Verlängerung lauter. Dabei ist aber nicht die Knappheit der Lernzeit das Problem, sondern die strukturelle Verzeitlichung des Lernens.

4 Schluss

Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht seit ihrem Bestehen im Brennpunkt schul- und gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit und Auseinandersetzungen. Ihr Curriculum war von Anfang an in hohem Masse staatlich bestimmt und reguliert. Auf der anderen Seite haben die Wissenschaften in der Wissensgesellschaft insgesamt auch an politischem Gewicht gewonnen. Nach der Tertiarisierung bestimmen neben der Lehrerschaft und der Politik auch die Erziehungswissenschaften und die Lehrerbildnerinnen und -bildner vermehrt die Auseinandersetzung um das Curriculum mit. Es ist nicht

bloss Ausdruck einer am beruflichen Status im Hochschulsystem interessierten Professionspolitik, wenn sie auch einen Zuwachs an Lehrfreiheit und institutioneller Autonomie erwarten und einfordern, sondern auch Ausdruck eines sachlich wohlbegründeten Berufsethos. Es sind diese Spannungen verschiedener Positionen, welche die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz in den letzten Jahren vorantrieben. Sie ist verknüpft mit wissenschaftlichen respektive professionsorientierten Paradigmen.

Als Konstante der letzten 40 Jahre lässt sich feststellen, dass sich die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stets an einem Berufsverständnis orientiert haben, das hauptsächlich vom Schulzimmer her gedacht ist, und sich gleichzeitig auf einen anspruchsvollen Berufseinstieg ausrichten. Das gebetsmühlensartige Einklagen der Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen in den Lehrbildungscurricula, welche längst zum zentralen Arbeits- und Entwicklungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört, erschwert eine seriöse wissenschaftliche Ausbildung ebenso wie eine solide praktische Fundierung beruflichen Handelns. Die Klage geht letztlich von der Annahme einer vormodernen Einheit von Theorie und Praxis, von Ausbildung und Praxis aus, einer Einheit, die keine Differenz und reflexive Distanznahme zulässt. Dagegen ist es gerade die funktionale Differenzierung von theoretischen und praktischen Studien, die für ein Hochschulstudium kennzeichnend ist, welche die Würde der Praxis wahrt und gleichzeitig den Fortschritt möglich macht, weil sie es erlaubt, sich von eingefahrenen Routinen zu lösen. Die theoretischen Studien weisen einen Berufsfeldbezug auf, ohne jedoch immer praktisches Handeln anzuleiten. Auch die praktischen Studien erfordern theoretische Reflexion, um professionelles Handeln zu fördern. Die Einbettung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Hochschulstruktur und die Realisierung des Bologna-Modells böten zugleich interessante und den Lehrberuf bereichernde Möglichkeiten von kombinierten Studiengängen, die sich auf verschiedene Berufsfelder beziehen könnten: von verschiedenen Erziehungs- und Bildungs- bis zu Vermittlungs- und Kommunikationsberufen. Ein solches erweitertes Konzept von Employability erforderte freilich auch ein offeneres Curriculum, als es die unter praktischem, politischem und vielfach noch kantonalem Druck stehenden Engführungen erlauben.

Auswirkungen auf das Curriculum hätte auch eine veränderte Konzeption des Berufseinstiegs. Hier wären aber auch die Schulen gefordert. Eine Besonderheit des Lehrberufs ist der Übergang zwischen Studium und Beruf. Er mutet den Novizinnen und Novizen vom ersten Berufstag an die gleiche Verantwortung zu, wie sie die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen tragen. Berufseinstiege, wie sie etwa Medizinerinnen und Mediziner oder Juristinnen und Juristen kennen, könnten nicht nur das Studium entlasten, sondern auch andere konzeptionelle und strukturelle Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung und zu ihren Inhalten aufzeigen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bernstein, B.** (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Criblez, L.** (2003). Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 329–333.
- Criblez, L.** (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: Vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft]**. (2001). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12 (23), 20–31.
- EDK.** (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (16.06.2012).
- EDK.** (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: edudoc.ch/record/25492/files/19951026d.pdf (16.06.2012).
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29975/files/Regl_AK_VS_PS_d.pdf (16.06.2012).
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: edudoc.ch/record/29978/files/Regl_SekI_d.pdf (16.06.2012).
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] & GDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Gesundheitsdirektorinnen und -direktoren]**. (1993). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK & GDK. Online verfügbar unter: http://www.gdk-cds.ch/fileadmin/pdf/Themen/Bildung/Rechtsgrundlagen/Ver-einb_d.pdf (16.06.2012).
- Forneck, H. J., Düggeli, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Frey, K. et al.** (1969a). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse zum Zwecke der Curriculumreform*. Basel: Beltz.
- Frey, K. et al.** (1969b). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Basel: Beltz.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2003). Standards als Möglichkeit der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 370–383.
- Gehrig, H.** (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik – Psychologie – Didaktik*. Basel: Beltz.
- Hascher, T.** (2005). Pädagogische Standards in der Lehrerbildung. *Pädagogik*, Heft 9, 35–38.
- INTASC [Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium]**. (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington DC: Council of Chief State Officers.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss vom 16.12.2004). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (15.07.2012).
- Müller, F.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Neuweg, H. G.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Oser, F.** (1997a). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–36.

- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung, Teil 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210–228.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- PHZ Zug [Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Zug]. (2007). *Professionsstandards*. Online verfügbar unter: <http://www.zug.phz.ch/ausbildung/lehrerin-werden/ausbildungsstandards> (16.06.2012).
- PHZH [Pädagogische Hochschule Zürich]. (2008). *Modulverzeichnis für das Herbstsemester 2008. Studiengang Primarstufe*. Zürich: PHZH. Online verfügbar unter: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Studieren_Studieninfos/Primar_Modulverzeichnis_HS08.pdf (16.06.2012).
- PHZH [Pädagogische Hochschule Zürich]. (2009). *Ausbildungsmodell NOVA 09. Kompetenzstrukturmodell*. Online verfügbar unter: http://www.phzh.ch/de/Ausbildung/Ausbildungsmodell_NOVA_09/ (22.06.2012).
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Schwab, J. J. (1978). The Practical: Arts of Eclectic. In J. J. Schwab, *Science, Curriculum and liberal Education. Selected Essays* (ed. by Ian Westbury and Neil J. Wilkof) (S. 322–364). Chicago: University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–21.
- Strittmatter, A. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 334–341.
- Studienkommission HPL. (1976). *Schlussbericht: Projektplanung – Inhaltliche und organisatorische Strukturen* (unveröffentlicht). Zofingen: HPL.

Autoren

Rudolf Künzli, Dr. phil. habil., Tit. Prof. Universität Zürich, pens. Direktor PH FHNW, Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch

Helmut Messner, Dr. phil., pens. Prof. PH FHNW, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach, helmut.messner@bluewin.ch

Peter Tremp, Dr. phil., Professor an der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZH, Leiter Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, peter.tremp@phzh.ch

Themenfeld

**Berufspraktische Ausbildung
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Alois Niggli und Christine Pauli

Unter der berufspraktischen Ausbildung werden primär studienbegleitende Phasen verstanden, in denen sich Studierende in eine Schule begeben und dort sowohl am Unterricht wie auch am Schulleben teilnehmen. Diese Praktika werden meist mit Lehrveranstaltungen an der Hochschule kombiniert und daher auch als «Schulpraktische Studien» bezeichnet.

Autorinnen/Autoren	Titel des Beitrags	BzL-Heft
Wanzenried, Peter	Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen	3/1985
Anliker, Hans	Fortbildungskurse für PraktikumslehrerInnen: Eine Nahtstelle von Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung	
Landolt, Hermann Wanzenried, Peter Meier, Urs P.	Die schulpraktische Ausbildung neu denken (unabhängige Beiträge von drei Autoren zum selben Thema)	1/1995
Vaissière, Roger	SCHULpraktische Bildung	
Schader, Basil	Zur Aus- und Fortbildung der Praxislehrkräfte	
Herzog, Walter	Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	3/1995
Dick, Andreas	Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung	
Burri, Beat	Die persönliche Lernbiographie in der Lehrerbildung	
Messner, Helmut Reusser, Kurt	Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess	3/2000
Mutzeck, Wolfgang	Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern	
Storch, Meja	Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM	
Kunz Heim, Doris	Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung	
Lärcher Klee, Sabina	«Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!»	1/2001
Herzog, Walter von Felten Regula	Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	
Horstendahl, Michaela Hermann, Ulrich	Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern	

Wahl, Diethelm	Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln	2/2001
Staub, Fritz C.	Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise	
Hascher, Tina Moser, Peter	Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer	
Schüpbach, Jörg	Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch Dozenten der Allgemeinen Didaktik	
Niggli, Alois	Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen	
Ludwig-Tauber, Marianne	Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten	
Futter, Kathrin Staub, Fritz C.	Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung	2/2008
Niggli, Alois Gerteis Markus Gut Roger	Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen	
Tilfema, Harm H.	Wissensproduktion im Teamlernen (Knowledge Productive Learning in Teams)	
Rahm, Sibylle Lunkenbein, Martin	Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen	
Krammer, Kathrin Schnetzier, Claudia Lena	Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz	
Kreis Annelies Staub, Fritz C.	Praxislehrpersonen als Unterrichtskoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens	

Kommentierender Überblick zu den ausgewählten Beiträgen

Programmatisch für die Auseinandersetzung mit der berufspraktischen Ausbildung in den BzL kann das dem Beitrag von Vaissière (1/1995) vorangestellte Diktum gelten, wonach es nichts Neues zu erfinden gebe, alles sei erneut zu erfinden. Doch welches sind die Elemente, die jeweils erneut zu erfinden sind, und gibt es tatsächlich nichts grundlegend Neues zu entdecken? Überblickt man die Auswahl der entsprechenden Beiträge in der Tabelle, dann scheint sich eher Letzteres zu bewahrheiten. Absolut Neues in der berufspraktischen Ausbildung ist nur schwerlich auszumachen. Grundlegend sind Spannungsfelder wie der Theorie-Praxis-Bezug oder die Beziehung zwischen erfahrenen Praxislehrpersonen und Studierenden, welche die SGL dazu veranlassen haben könnten, die Praxisausbildung an einer Tagung 1995 in Zürich «neu zu denken» bzw. erneut zu erfinden. Dieser Impuls hing möglicherweise mit der in diesem Zeitraum zunehmenden Bedeutung des Reflexionsparadigmas (vgl. Dick, 3/1995; Herzog, 3/1995) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der damit unmittelbar verbundenen stärkeren Akademisierung (Meier, 1/1995) zusammen. Mit dieser Ausgangslage war man vor neue Herausforderungen gestellt. Das Meisterlehreparadigma war nicht mehr aufrechtzuerhalten, auch wenn man durchaus bemüht gewesen war, durch ent-

sprechende Fortbildungsmassnahmen eine gewisse Kohärenz zwischen der Ausbildung an den Seminaren bzw. Hochschulen und der Praxis herzustellen (vgl. entsprechende Beiträge zur Weiterbildung).

Im Jahre 2001 bzw. sechs Jahre später wurden erste Resultate der Reformbemühungen, die in der Zwischenzeit eingeleitet worden waren, in zwei Ausgaben der BzL aufgegriffen. Zum einen wurden *Grundsatzbeiträge* veröffentlicht. Untersucht wurde einerseits der Zusammenhang von Erfahrung und Reflexion. Des Weiteren interessierte der Weg, der vom Wissen zum Handeln führt. In beiden Fällen handelt es sich um Problemfelder, welche die Ausbildung von Lehrpersonen im Kern betreffen. Allerdings kann man hier, wie es noch 1985 der Fall gewesen war, nun nicht mehr von der «Kunst des Möglichen» sprechen. Die Kunst hatte der wissensbasierten Profession zu weichen. Nach diesem Verständnis konnten *theoriebasierte Modelle zum Handeln im Coaching und Mentoring* entwickelt und zur Diskussion gestellt werden. Diese Entwicklung verlief in zwei Richtungen. Einerseits wurde die gängige Praxis von Unterrichtsbesprechungen kritisch analysiert (Schüpbach, 2/2001). Auch wurden entsprechende Anforderungen an Praktikumslehrpersonen thematisiert (Hascher & Moser, 2/2001). Andererseits wurden Modelle entwickelt, die auf der operativen Ebene Handlungsmodelle bereitstellten (Ludwig-Tauber, 2/2001; Niggli, 2/2001; Staub, 2/2001). Diese Ansätze wurden weiterentwickelt, neue kamen hinzu und konnten sich in der Zwischenzeit in unterschiedlichem Ausmass etablieren. Diese Tendenzen wurden in Heft 2/2008 dokumentiert, wo vielfältige Facetten ausdifferenziert werden konnten; so etwa Besonderheiten der Vorbesprechung, Fragen der Beobachtung, Lernen mit Unterrichtsvideos, generelle Aspekte des Teamlernens sowie des gegenseitigen Coachings von Praxislehrpersonen.

Hauptsächlich wurden Praktika im Rahmen der einphasigen Grundausbildung thematisiert. Ein weiteres Heft – 3/2000 – beschäftigte sich auch mit Fragen der Berufseinführung. Trotz der Feststellung, dass berufliches Lernen als lebenslanger Prozess betrachtet werden sollte (Messner & Reusser, 3/2000), dominierten insgesamt Gegebenheiten der Grundausbildung. Dies mag mit der speziellen Praxis in der Schweiz zusammenhängen, wo die Ausrichtung auf eine einphasige Grundausbildung die Wahrnehmung der Problemlagen zu dominieren scheint.

Insgesamt ist festzustellen, dass die berufspraktische Ausbildung hauptsächlich im Tandem zwischen Praxislehrperson und Studierenden stattfindet. Diese Dyade wurde neu gesehen, erweitert und durch Fortbildungsanstrengungen wo möglich verändert. Nimmt man den einleitend gelegten Faden nochmals auf, dann spiegeln die in den BzL erschienenen Beiträge in der Summe die Tendenz, dass sich die Praxisausbildung wohl nicht neu erfinden lässt. Neues schaffen und entwickeln bzw. gängige Praxis «erneut erfinden» lässt sich hingegen schon. Dies dürfte auch weiterhin eine Herausforderung von Dauer sein. Die BzL werden die Entwicklungen weiterhin begleiten – so auch mit der nächsten Ausgabe (2/2012), die dem Schwerpunkt «Berufspraktische Studien» gewidmet sein wird.

Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Tina Hascher

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag systematisiert und akzentuiert Entwicklungen der Forschung zur berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Zunächst wird der Lernkontext Praktikum als geschützter Lernraum charakterisiert, anschliessend werden zentrale Erkenntnisse zum Lernen im Praktikum aus historischer Perspektive vorgestellt. Es folgen eine Standortbestimmung aktueller Forschungsentwicklungen unter Berücksichtigung förderlicher Einflussfaktoren mit Bezug zu bildungssystemischen, theoretischen und empirischen Prozessen und die Ableitung von Forschungsdesiderata.

Schlagwörter berufspraktische Ausbildung – Praktikum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung – Wirksamkeit – Schule – Praxislehrerinnen und -lehrer

Research on the relevance of field experiences and internship in teacher education

Abstract This text gives a systematic overview of research on field experiences (pre-service training, practicum, internship) in teacher education, and reviews the development of this research domain. Firstly, field experiences are characterized with reference to different learning settings. Subsequently, central findings about learning during internships are presented from a historical perspective. Afterwards, the state of the art of the current research development with respect to supportive factors in terms of processes in the educational system, its theoretical development and empirical advances are explained. Finally, some research desiderata will be derived.

Keywords field experiences – internship – practicum – teacher education – research – effectiveness – school – school mentors

Irritierend, sogar befremdend wirkt auf den ersten Blick der ernsthaft vorgetragene und begründete Zweifel daran, dass Schulen der beste Lernort für angehende Lehrpersonen seien. Wo sonst sollten das Unterrichten, der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, der Kontakt mit Eltern und die Zusammenarbeit im Kollegium gelernt werden? Ein zweiter Blick vermag indes zu verdeutlichen, dass solche Fragen weniger prinzipiell, sondern vielmehr differenziert zu beantworten sind. Einerseits ist die schulpraktische Ausbildung nur *ein* Element in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die von vielfältigen Lernangeboten aus Theorie und Praxis getragen sein muss. Andererseits sind Schul- und Unterrichtspraktika (im Folgenden kurz als Praktika bezeichnet) nur bei Erfüllung von Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehender Lehr-

personen dienlich. Und dies bedeutet: Mehr Praxiskontakte führen nicht unmittelbar zu einer höheren Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese Erkenntnisse sind den Forschungsarbeiten der letzten 30 bis 40 Jahre zu verdanken. Um die Entwicklung der Forschung zur berufspraktischen Ausbildung zu illustrieren, wird im vorliegenden Beitrag zunächst der Lernkontext Praktikum beleuchtet. Danach folgt ein Überblick über zentrale empirische Befunde zum Lernen im Praktikum (siehe dazu auch Hascher, in Druck). Und schliesslich werden der heutige Kenntnisstand und aktuelle Forschungsentwicklungen anhand förderlicher Einflussfaktoren präsentiert. Der Beitrag schliesst mit einem kurzen Ausblick.

1 Lernkontext Praktikum

In der schulpraktischen Ausbildung wird Studierenden des Lehramts ermöglicht, unter kontrollierten Bedingungen – in der Regel Anwesenheit und Betreuung durch eine Lehrperson sowie inhaltliche Rahmung anhand schulischer Curricula und hochschulischer Ausbildungsvorgaben – Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson zu sammeln. Praktika sind entsprechend wichtige, aber nur bedingt authentische Lernkontexte (Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988). So weit der Konsens. Unterschiede und Diskrepanzen ergeben sich auf der Akteurinnen- und Akteursebene sowie bei den Realisierungsformen. Pointiert formuliert, möchten

- Studierende ihre Eignung bestätigen und ihre Kompetenzen unter Beweis stellen bzw. möglichst schnell lernen, wie man unterrichten kann (Alexander, Muir & Chant, 1992; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Weitosek, 1988; Hascher & Moser, 2001).
- Praxislehrpersonen ihre Erfahrungen an Studierende weitergeben und sie an ihrer «best practice» teilhaben lassen (Hascher & Moser, 1999; Niggli, Gerteis & Gut, 2008), obwohl dies mit hohen Belastungen verbunden ist (Schnebel & Ilka, 2009).
- Mentorinnen und Mentoren der Ausbildungsinstitutionen erreichen, dass Studierende Theorie und Praxis integrieren und reflexiv lernen (Fitzner, 1978; von Felten, 2005).
- Schulen trotz Praktika einen so guten Unterricht gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess bestmöglich (und ungestört) unterstützt werden (Low, 1988).

Trotz dieser verschiedenen, mitunter widersprüchlichen Erwartungen sind schulpraktische Studien heute ein fester Bestandteil der Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Das war nicht immer der Fall. Beispielsweise gab es in Baden-Württemberg bis 1994 kein Praktikum in der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern. Erst 1994 wurde die Möglichkeit eröffnet, ein freiwilliges Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren, und es dauerte bis ins Jahr 2000, bis Praktika zum Standardelement wurden.

Nicht nur die Erwartungen an, sondern auch die Umsetzungsformen von Praktika erweisen sich als sehr vielfältig. So unterscheiden sie sich hinsichtlich der Rolle der Praktikantinnen und Praktikanten im Schulalltag und reichen von Hospitationen, in denen Studierende den Unterricht einer Expertin oder eines Experten besuchen und beobachten, über Unterrichtsversuche, bei denen die Studierenden einen Teil einer Lektion übernehmen, und kooperativen Unterricht, in dem Studierende und Lehrpersonen gemeinsame Verantwortung tragen, bis hin zu eigenverantwortlichem Unterricht. Diskrepanzen bestehen ebenfalls hinsichtlich der anzustrebenden Ausbildungsziele (z.B. sicher vor der Klasse zu stehen oder binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung) und der Methoden, wie jene zu erreichen sind (z.B. in kooperativen vs. Einzelpraktika). Auch quantitative Verschiedenheiten bestehen, z.B. hinsichtlich der Dauer der Praktika (in Tagen, Wochen oder Monaten; verdichtete Besuche in Schulen oder über ein Semester erstreckt), deren Verortung im Verlauf des Studiums und deren Organisation (z.B. Tages- oder Blockpraktika). Die schulpraktische Ausbildung erweist sich folglich als ein sehr heterogenes Lernfeld (Arnold, Hascher, Niggli, Messner, Patry & Rahm, 2011; Bayer, 1990; Weyland, 2012), das zudem bezüglich seiner Inhalte konzeptionell suboptimal und divers gestaltet ist. Begründungen zur Abfolge bestimmter Praxisanteile und Orientierungen an Lerntheorien bzw. Kompetenzentwicklungsmodellen fehlen weitgehend. Dieser Umstand führt dazu, dass trotz der Vielfalt von Praktikumsformen die Partialisierung von Praxiserfahrungen dominiert, da Praktika unzureichend in den Gesamtverlauf des Studiums integriert sind, zu wenig vor dem Hintergrund kumulativen Lernens begleitet und selten als eine Aufgabe der Schule, sondern einzelner, meist engagierter Lehrpersonen realisiert werden. Nichtsdestotrotz sind sie aus der Sicht der Studierenden das wirkungsvollste und wichtigste Lernfeld im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008) und auch die Erwartungen von Ausbildungsinstitutionen sind sehr hoch (siehe z.B. die Modulbeschreibungen von Praktika, wie sie an österreichischen Hochschulen formuliert wurden, in Arnold et al., 2011). Wie im Folgenden gezeigt wird, ist ihre Wirkung aus empirischer Sicht allerdings umstritten.

2 Veränderungen im und durch das Praktikum?

Historisch betrachtet lassen sich einige Meilensteine der Forschung zum Lernen im Praktikum ausmachen, die sich bereits früh durch ihre kritisch-reflexive, evidenzbasierte Haltung auszeichnete. Für den deutschsprachigen Raum könnte die Veröffentlichung von Dietrich aus dem Jahr 1964 mit dem Titel «Der Sinn der <schulpraktischen Ausbildung> im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH» in der Zeitschrift *Lebendige Schule* als wegweisend betrachtet werden, in der explizit eingefordert wird, den Nachweis über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Praktika zu erbringen. Analoge Ansprüche wurden von Gibson im Jahr 1976 in der englischsprachigen Diskussion formuliert. Beide Publikationen begründeten jedoch keine Tradition an Forschungsarbeiten. Vielmehr entwickelte sich das Feld erst langsam und mit

Zurückhaltung, was nicht nur an der Komplexität des Forschungsthemas, sondern auch an der mangelnden Forschungskultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lag (siehe dazu Hascher, in Druck). Den ersten Studien zum Praktikum ging es noch nicht um die Erkundung weitreichender, nachhaltiger Lernprozesse, sondern primär um Änderungen von Einstellungen und Haltungen. So fragten Sandgreen und Smith (1956), Day (1959), Walberg et al. (1968) oder Yee (1969) nach dem «attitude change» von Praktikantinnen und Praktikanten. Ihre Befunde standen im Widerspruch oder zumindest nicht im Einklang mit den Erwartungen der Praxis und der Ausbildungsinstitutionen: Die von ihnen untersuchten schulpraktischen Erfahrungen führten nämlich neben positiven Effekten ebenso zu negativen Lernergebnissen, beispielsweise zu einer Abkehr von der Lernorientierung zugunsten einer Hinwendung zu Kontrollbedürfnissen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Sie garantierten nicht, dass erwünschte Lernprozesse (z.B. die Entwicklung einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerrolle) bei angehenden Lehrpersonen erfolgten; die Qualität von Praktika erwies sich als sehr heterogen. Empirische Hinweise darauf, dass sich Lernerfolge im Praktikum nicht von selbst einstellen, können auch aus der ersten Interventions- bzw. Trainingsstudie abgeleitet werden, in der Trainingstechniken und Evaluationsverfahren mit zwei Lehramtsstudierenden erprobt wurden (Kern, 1979).

Mit der zunehmenden Kritik an Praktika begann eine Reihe von Untersuchungen, die auf deren mitunter erhebliche Defizite aufmerksam machten (siehe Zeichner & Tabachnik, 1985; im Überblick Hascher, in Druck). Sie vermochten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings noch nicht ernsthaft zu erschüttern, obwohl sie potenziell einen weiten Kreis von Adressatinnen und Adressaten ansprachen und sich nicht nur auf wissenschaftliche Diskurse bezogen. Dies belegen die Veröffentlichungen in verschiedenen Publikationsorganen, z.B. *Die Deutsche Schule*, *Welt der Schule* oder *Psychologie in Erziehung und Unterricht*; im angloamerikanischen Raum in Journals wie *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *Journal of Educational Research* oder *Journal of Teacher Education*. Ein zentrales Ergebnis soll hier hervorgehoben werden: Aus den Studien wurde deutlich, dass Praktika eher die unreflektierte Übernahme von Handlungsmustern der Praxislehrpersonen förderten als eine individuelle Entwicklung der bestmöglichen Unterrichtspraxis der Studierenden (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). In Praktika dominierten folglich Anpassungsleistungen über subjekt- und kontextspezifische Lernprozesse (z.B. Schumacher & Lind, 2000; Terhart, 1990; Ulich, 1996).

Dessen ungeachtet musste festgestellt werden, dass Praktika von Studierenden weitgehend unabhängig von ihrer Qualität als positiv beurteilt wurden (z.B. Oesterreich, 1988), dies unter der Voraussetzung, dass sie den Studierenden Möglichkeiten zum Unterrichten eröffneten (z.B. Schumacher & Lind, 2000) und als Folie für die Bestätigung der Berufseignung dienten (z.B. Bartman, Bischoff & Ebel, 1978; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Weitosseck, 1988). Die Ausbildungsinstitutionen ihrerseits unterzogen Praktika keiner systematischen Evaluation, was als Ausdruck eines relativ blinden

Glaubens an die Wirksamkeit der Praxis (Brunner, 1985) und als «Mythos Praktikum» (Hascher, 2011) gedeutet werden kann, da trotz gegenteiliger empirischer Evidenzen davon ausgegangen wird, dass Praktika per se wirkungsvoll sind und zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer beitragen. So wurde der Befund, dass sich positive Effekte von Praktika nur unter bestimmten Bedingungen einstellen können, beispielsweise wenn Praxisanteile systematisch mit dem Wissenserwerb in einer wissenschaftlichen Lehrveranstaltung verknüpft werden, in welcher sich die Studierenden mit Lern- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen (Hill, 1986), kaum berücksichtigt. Auch die Erkenntnis, dass bei einer Übernahme von «Tipps und Tricks» und der Einübung von Methoden Praktika weit hinter ihrem Lernpotenzial zurückbleiben, fand bisher wenig Aufmerksamkeit, obschon Hermann und Horstendahl (2002, S. 158) betonten:

Sie [die Lehramtsstudierenden] müssen lernen, sich die Wissensform des *operativen* Wissens, eines *Handlungswissens* anzueignen, das nicht durch Wissenschaftswissen oder kollegiale Erfahrungen anderer, sondern aufgrund *eigener* kontrollierter Erprobung selbstlegitimiert ist, weil es sich für die Effektivität der Lern- und Verstehensarbeit der *Schülerinnen und Schüler* bewährt hat. Diese Ziele sind optimal zu erreichen, wenn der Ausbildungssituation nicht ein festgelegter Lehr-Lerngang zugrunde gelegt wird, sondern wenn der Studierende die Gestaltung der Ausbildungssituation mitbestimmen kann.

Entsprechend akzentuierten Beck und Kosnik (2002) die Qualitätskriterien für ein gutes Praktikum wie folgt: Praktika sollten in das Ausbildungsprogramm und das Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert sein; sie sollten an innovativen Schulen durchgeführt werden; als Praxislehrperson sollte nur fungieren, wer gut ausgebildet und entsprechend wertgeschätzt ist und sich durch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht auszeichnet; Praxislehrpersonen sollten die Praktikantinnen und Praktikanten unterstützen, indem sie regelmässiges sowie sorgfältiges Feedback geben und mit ihnen kooperieren; dazu gilt es auch, die Mentorinnen und Mentoren an den Hochschulen systematisch und nachhaltig einzubeziehen; die Studierenden sollten die Schule als ein Ganzes erleben, aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei von ihren Peers unterstützt werden, z.B. durch kollaborative Praktika. Eine zentrale Aufgabe der Praxislehrperson wäre es folglich, gemeinsam mit der oder dem Studierenden zu hinterfragen, über welche Kompetenzen sie oder er bereits verfügt, welche es im Rahmen des Praktikums zu entwickeln gilt, und deren Entwicklung konsequent zu fordern und zu fördern (vgl. Arnold et al., 2011). Praktika bieten einen idealen Rahmen für die innere Differenzierung bei der Begleitung studentischer Lernprozesse, was allerdings eine sorgfältige Lernstandsdiagnostik erfordert.

3 Aktueller Stand der Forschung zu Praktika

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, kam in der Bildungsforschung Studien zum Praktikum von Lehramtsstudierenden über Jahrzehnte hinweg ein Seltenheitswert zu. Wie gestaltet sich die Forschungslage heute? Inzwischen lässt sich die Forschung zu Praktika als ein florierendes Feld bezeichnen. Das Interesse an

und das Problembewusstsein hinsichtlich des Lernens im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung haben deutlich zugenommen. Diese Schlussfolgerung legitimiert sich nicht nur aus der wachsenden Zahl an Publikationen in diesem Feld (z.B. die Themenhefte «Berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern» und «Begleiten und beraten in der berufspraktischen Ausbildung» der *Beiträge zur Lehrerbildung* im Jahr 2001 und die Themenhefte «Lernprozesse im Praktikum» und «Mythos Praxis» im *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* in den Jahren 2005 und 2011; siehe auch Hascher & Neuweg, 2012), sondern auch aus der steigenden Zahl an Projekten und Vorträgen bei Tagungen. Was hat zu dieser Entwicklung geführt? Aus meiner Sicht können im deutschsprachigen Raum vor allem drei Bereiche dafür verantwortlich gemacht werden.

(1) Bildungssystemische Prozesse

Interessanterweise scheinen Diskussionen über Praktika besonders dann zu entbrennen, wenn Umstrukturierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstehen. Mit ihrer Akademisierung in der Schweiz und in Österreich gingen und gehen Ängste, die Praxis würde vernachlässigt, einher. Solche Besorgnis zeigte sich bereits im bildungspolitischen Diskurs Mitte der 1960er-Jahre, als in Deutschland der Übergang vom damaligen Seminar zur pädagogischen Hochschule erfolgte. Sie wurde in der Kontroverse um die Rolle der sogenannten «schulpraktischen Studien» abermals aufgegriffen, die im Rahmen der Einführung der «Zentren der LehrerInnenbildung» beispielsweise von Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers (1998) auf der einen und Manfred Rotermund (1998) auf der anderen Seite in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* entbrannte. Die Chimäre des Verlusts der Praxis durchzieht noch heute die schweizerische Bildungsdebatte. Nicht zuletzt aber resultierte die Akademisierung in Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung der pädagogischen Hochschulen (siehe z.B. Arnold et al., 2011). Dazu tragen auch die Empfehlungen von Bildungsverantwortlichen (z.B. die Empfehlungen des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, oder die Anerkennungsrichtlinien der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK) und die neue Wertschätzung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Universitäten (zunächst durch die Gründung von Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und aktuell durch die Etablierung sogenannter «Schools of Education» in Deutschland und Österreich) bei. In diesem Kontext vollzogen sich auch auf Praktika bezogene Veränderungen wie die Professionalisierung der Praxislehrpersonen mittels Weiterbildungen und die engere Kooperation mit Schulen durch den Aufbau von Netzwerk- oder Partnerschulen. Anhand solcher Entwicklungen wird das Anliegen einer engen Verknüpfung von berufspraktischen Erfahrungen und wissenschaftsbasierter Ausbildung durch institutionelle Zusammenarbeit und den Aufbau entsprechender Strukturen – ähnlich wie in den Übungsschulen der früheren Seminare für Lehrerinnen und Lehrer – deutlich.

(2) Theoretische Entwicklungen

Zu Beginn der 1980er-Jahre prägten im deutschsprachigen Raum die Befunde zum sogenannten Praxischock bei Eintritt in die berufliche Laufbahn (auch «Konstanzer Wanne» genannt; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981) die wissenschaftlichen Diskurse über die Ausbildung von Lehrpersonen. Der Befund, dass Junglehrerinnen und -lehrer, die während ihres Studiums liberale Einstellungen zum Unterricht und zur Förderung schulischen Lernens entwickelt hatten, nach dem Berufseinstieg zu ihren ursprünglichen, konservativen Einstellungen zurückkehrten, stellte das Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ein neues Licht. Teilweise liessen sich die Erkenntnisse auch auf das Praktikum übertragen, da sich bereits bei solchen Praxisbegegnungen das Verhältnis der Studierenden zu den Schülerinnen und Schülern verschlechtern kann, indem die angehenden Lehrpersonen die Unterstützung der Lernenden reduzierten und diese stattdessen vermehrt kontrollierten (z.B. Dispoto, 1980; Jones, 1982).

Parallel dazu begann das Konzept der reflexiven Praxis von Donald Schön (1987) seinen Einfluss zu entfalten. Mit seinem Buch «The reflective practitioner. How professionals think in action» beeinflusste Schön den Diskurs über die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen nachhaltig. Die Betonung der Rolle der Kognitionen für das Lernen trug in Bezug auf den Lehrberuf insofern zu einer Weiterentwicklung der Professionstheorien bei, als Reflexion über das eigenen Handeln zu einem wichtigen Schlüsselement beruflicher Entwicklung wurde. Nachdenken über den Unterricht wurde zu einer Lernform, die auch in Praktika fest verankert wurde. Allerdings erwies sich die klassische Form der Reflexion, nämlich die Unterrichtsnachbesprechung, aufgrund von Qualitätsmängeln als weitaus weniger lernförderlich als erwartet (z.B. Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007), was auf die Notwendigkeit der theoretisch geleiteten Weiterentwicklung der Beratungsformen im Praktikum anhand von Coaching- und Mentoringkonzepten (z.B. Niggli, 2007) verweist.

Mit der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde die Diskussion um die Qualität der Praktika am Anfang des 21. Jahrhunderts ein weiteres Mal entfacht. Diesmal wurden vor allem zwei Kriterien ins Spiel gebracht: das Erreichen von Standards und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie von Oser und Oelkers (2001) waren ernüchternd: In der Ausbildung scheinen Studierende nur wenige professionelle Kompetenzen, vielmehr jedoch isolierte Wissensbereiche zu erwerben. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten findet nicht statt. Dieser Befund löste eine Vielzahl an Forschungsarbeiten und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff aus (z.B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Klieme & Leutner, 2006). Entsprechend wird die Wirksamkeit von Praktika heute anhand von Kompetenzmodellen überprüft. So untersuchten Bodensohn und Schneider (2008) den Einfluss des Praktikums auf berufliche Handlungskompetenzen, König, Tachtsoglou und Seifert (2012) auf pädagogisches Professionswissen. Die Befundlage bleibt allerdings heterogen und es gilt

einschränkend zu beachten, dass die Ergebnisse häufig auf Selbsteinschätzungen beruhen.

(3) Methodische Fortschritte und neue empirische Erkenntnisse

Die Kritik an Praktika von Tabachnik, Popkewitz und Zeichner (1979–1980) hatte noch damit zu kämpfen, dass die damals vorliegenden Studien den wissenschaftlichen Standards kaum zu genügen vermochten, weil beispielsweise keine Längsschnittdaten, keine generalisierbaren Ergebnisse oder Vergleichswerte mit anderen Praxiserfahrungen vorlagen oder weil die untersuchten Praktika so unzureichend dokumentiert waren, dass eine Interpretation der Ergebnisse kaum möglich war. Mit dem zunehmenden Forschungsinteresse an der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen und am Praktikum im Besonderen erhöhte sich auch die Qualität der Untersuchungen. Sie gewannen durch den Einbezug verschiedener Perspektiven auf das Praktikum im Rahmen von Fragebogenstudien (z.B. Hascher & Moser, 2001; Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012), durch Verbundprojekte, in denen verschiedene Standorte und damit schulpraktische Ausbildungen verglichen wurden (z.B. Baer et al., 2008; Schubarth, Speck & Seidel, 2011), durch den Einsatz von Prozessmethoden wie Tagebuch und Portfolio (z.B. Hascher & Wepf, 2007; Hascher, Katstaller & Kittinger, 2012), durch Längsschnittdesigns mit regelmässigen Erhebungen (z.B. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006; König et al., 2012), durch die Implementierung des Mixed-Methods-Ansatzes (z.B. Dieck et al., 2009; Hascher, Cocard & Moser, 2004), durch die Umsetzung von Videostudien im Praktikum (z.B. Dörr, Kucharz & Küster, 2009) oder durch die Realisierung von Implementations- bzw. Interventionsforschung, in der die Wirkungen bestimmter Formen des Praktikums gezielt überprüft werden (z.B. Futter & Staub, 2008).

Die Forschungsaktivitäten in den letzten 10 bis 15 Jahren führten im Wesentlichen zur Bestätigung bestehender Thesen und vorliegender Befunde, erweiterten überdies die Perspektive, ermöglichten eine Ausdifferenzierung und erbrachten neue Resultate. So konnten beispielsweise die eher unkritische positive Bewertung von Praktika durch Studierende und Praxislehrpersonen und die prinzipiell hohen Einschätzungen ihrer Wirksamkeit mehrfach belegt werden (Bodensohn & Schneider, 2008; Boekhoff et al., 2008; Müller, 2010; Hascher & Moser, 1999), wobei sich zeigte, dass diese nicht stabil bleiben, sondern sich mit zunehmenden Praxiserfahrungen reduzieren (Boekhoff et al., 2008; Hascher, 2006; Müller, 2010). Umstritten bleibt die Wirksamkeit der schulpraktischen Ausbildung, wenn beispielsweise festgestellt werden muss, dass der subjektive Kompetenzerwerb von Studierenden in einem Praxisjahr nicht signifikant höher ist als derjenige von Studierenden, die kein solches Jahr absolviert haben (Dörr et al., 2009; Müller, 2010). Neue Hinweise ergaben sich hinsichtlich der Bedeutung der Qualität der Betreuung, indem einerseits Prozesse des Anpassungsverhaltens der Studierenden an die Lehrpersonen (Chitpin et al., 2008; Hascher, 2007), andererseits Merkmale der Gespräche zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen über (guten) Unterricht näher identifiziert wurden (Kreis, 2012; Niggli et al., 2008; Schnebel, 2009; Schüpbach,

2007). So ist beispielsweise von einer asymmetrischen Gestaltung solcher Gesprächssituationen auszugehen, in denen methodische Fragen im Mittelpunkt stehen, Studierende eher die Rolle als Zuhörerinnen und Zuhörer einnehmen und eine einseitige Vermittlung von Praxis- bzw. Erfahrungswissen stattfindet (Schnebel, 2009). Erhellend war ebenfalls das Ergebnis, dass Studierende ihre praxisbezogenen Kompetenzen bereits zu Beginn ihrer schulpraktischen Ausbildung unerwartet hoch einschätzen (z.B. Hascher, Cocard & Moser, 2004) – und diese auch von den Schülerinnen und Schülern bestätigt werden (Hascher, Baillo & Wehr, 2004) –, was jedoch in einem anderen Licht betrachtet werden muss, seit bekannt ist, dass ein solches Selbstbeurteilungsmuster nicht nur auf Lehramtsstudierende, sondern auch auf andere Praktikantinnen und Praktikanten zutrifft (Schubarth et al., 2011). Zudem zeigten Befragungen zu Idealvorstellungen von Schulpraktika (Schumacher & Lind, 2000) z.B., dass sich Studierende zwar Einführungen und Nachbesprechungen durch die Praxislehrpersonen wünschen, die Idee einer kooperativen Verantwortung und Durchführung des Unterrichts aber wenig Zustimmung findet.

4 Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Befundlage soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch heute noch spärliches belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika vorliegt. Dies trifft aber nicht nur auf die schulpraktische Ausbildung, sondern auf das gesamte Forschungsfeld zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu. Die Notwendigkeit weiterer Erkenntnisse hinsichtlich der schulpraktischen Anteile liegt im Kontext der Forderungen einer evidenzbasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hand. Dabei ist jedoch von einer technokratischen Übertragbarkeit der empirischen Ergebnisse abzusehen. Vielmehr bedarf es der Berücksichtigung der Individualität von Lernprozessen, der Spezifität von Lernkontexten und der Unterschiedlichkeit von Bildungskulturen. Künftig besteht eine Herausforderung vor allem darin, neue Formen der schulpraktischen Ausbildung zu entwickeln und anhand von Implementationsstudien gezielt zu evaluieren. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden und Lernenden an Hochschulen und Schulen erachte ich dabei als grundlegende Voraussetzung.

Literatur

- Alexander, D., Muir, D. & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8, 59–68.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika: Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Wien: Lit-Verlag.

- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C.** (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 259–273.
- Bartmann, T., Bischoff, A. & Ebel, H.** (1978). Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrerstudienten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 179–188.
- Bayer, M. (Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung).** (1990). Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in den Lehramtsstudiengängen (IL2). *Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 24–58.
- Beck, C. & Kosnik, C.** (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22, 274–304.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H.** (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: Universität Hildesheim, CeBU.
- Brunner, R.** (1985). Der Einsatz praxisorientierter Verfahren in der Lehrerbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 169–181.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J.** (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12, 2049–2058.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B.** (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. «Praxischock» drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.
- Day, H. P.** (1959). Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 10, 326–328.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T.** (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dietrich, T.** (1964). Der Sinn der «schulpraktischen Ausbildung» im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH. *Lebendige Schule*, 19, 177–192.
- Disposto, R. G.** (1980). Affective changes associated with student teaching. *College Student Journal*, 14, 190–195.
- Dörr, G., Kucharz, D. & Küster, O.** (2009). Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 127–160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fitzner, K. D.** (1978). *Praktikums-Zeit*. Rheinstetten-Neu: Schindele.
- Futter, K. & Staub, F. C.** (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Gibson, R.** (1976). The effect of school practice: The development of student perspectives. *British Journal of Teacher Education*, 2, 241–250.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T.** (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln als Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung im pädagogisch-psychologischen Kontext* (S. 160–173). Landau: VEP.

- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T.** (in Druck). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S.** (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223–243.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 623–637.
- Hascher, T., Katstaller, M. & Kittinger, C.** (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung. *Schulpädagogik heute*, 3 (5). Online unter: www.schulpaedagogik-heute.de (15.05.2012).
- Hascher, T. & Moser, P.** (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 312–355.
- Hascher, T. & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Hascher, T. & Neuweg, G.H.** (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: Lit.
- Hascher, T. & Wepf, L.** (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 101–118.
- Herrmann, U. & Horstendahl, M.** (2002). Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrungen und zur Praxiserkundung als Lernprozeß im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.
- Hill, S.** (1986). Language education & field experiences. *Journal of Teacher Education*, 37, 56–59.
- Jones, D.R.** (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220–225.
- Kern, H.J.** (1979). Lehrertraining in der Schulpraxis. Erprobungen von Trainingstechniken und Evaluationsverfahren mit Lehrerstudenten. *Empirische Pädagogik*, 3, 49–62.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A.** (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 243–283). Münster: Waxmann.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen*. Bern: Haupt.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A.** (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Low, B.** (1988). Research on the practicum in teacher education. *Journal of Teaching Practice*, 8, 15–18.
- Müller, K.** (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niggli, A.** (2007). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Berlin: Sauerländer.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R.** (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 140–153.
- Oesterreich, D.** (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E.** (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90, 199–216.
- Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H.** (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rotermund, M.** (1998). Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver? Eine Entgegnung zu der These, daß Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung ihr Problem suchten. *Die Deutsche Schule*, 90, 422–426.
- Sandgreen, D. L. & Smith, L. G.** (1956). Does practice teaching change attitudes towards teaching? *Journal of Educational Research*, 49, 673–680.
- Schnebel, S.** (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. & Ilka, H.** (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 35–66). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D. A.** (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schumacher, K. & Lind, G.** (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Forschungsbericht. Konstanz: Universität Konstanz.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis*. Bern: Haupt.
- Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. & Zeichner, K.** (1979–1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10, 12–29.
- Terhart, E.** (1990). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung* (S. 117–143). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ulich, K.** (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen – Beziehungskonflikte – Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Walberg, H. J., Metzner, S., Todd, R. M. & Henry, Ph. M.** (1968). Effects of tutoring and practice teaching on self-concept and attitudes in education students. *Journal of Teacher Education*, 19 (3), 283–291 (*ERIC Document Reproduction Service* – No. ED 015 155).
- Weyland, U.** (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research in learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Yee, A. H.** (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60, 327–332.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R.** (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1–25.

Autorin

Tina Hascher, Univ.-Prof. Dr., School of Education und Fachbereich Erziehungswissenschaft, Stv. Fachbereichsleiterin, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Strasse 1, A-5020 Salzburg, tina.hascher@sbg.ac.at

Themenfeld

Person/Profession

Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Person/ Profession»

Alois Niggli und Annette Tettenborn

Leitbilder zur Lehrperson nehmen in normativer Absicht Konturierungen von Berufskonzepten vor. In neueren Ansätzen hat sich die Kompetenzorientierung als Professionalisierungskonzept durchgesetzt. Es zielt darauf ab, Wissensbestände, Handlungs- und Reflexionsformen für situationsadäquates Handeln zu benennen.

Autorinnen/Autoren	Titel des Beitrags	BzL-Heft
Füglister, Peter Reusser, Kurt Schoch, Fritz	«Wo ein guter Lehrer am Werke ist, wird die Welt ein bisschen besser» – Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview)	2/1983
Kuster, Hans	Fachkompetenz und didaktische Kompetenz	1/1986
Hügli, Anton	Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen	2/1988
Patry, Jean-Luc Klaghofer, Richard	Zuviel des Guten? Das Bild vom «idealen» Lehrer	
Hirsch, Gertrude	Welche Chancen liegen im Lehrberuf als Zweitberuf?	1/1991
Fauser, Peter	Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern	1/1996
Grunder, Hans-Ulrich	Die gute Lehrerin, der gute Lehrer. Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Dick, Andreas	Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung	
Weinert, Franz E.	«Der gute Lehrer», «die gute Lehrerin» im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?	2/1996
Rumpf, Horst	Lernen, sich einzulassen. Über Unterricht, gedacht aus dem Geist ästhetischer Erfahrung	
Osér, Fritz	Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen	1/1997
Adank, Daniel	Berufsleute werden Fachleute für das Unterrichten	2/1997
Messner, Helmut Reusser, Kurt	Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess	2/2000
Joller-Graf, Klaus	Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs	
Stöckli, Georg	Burnout – Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt	
Terhart, Ewald	Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch	

Fuchs, Michael Zutavern, Michael	Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung	3/2003
Reichenbach, Roland	Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke ...	3/2007
Messner, Helmut	Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille	
Oser, Fritz Heinzer, Sarah	Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln	3/2010
Herzog, Walter	Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern	
Tettenborn, Annette	Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche – erster Versuch einer Neubestimmung	
Kummer-Wyss, Annemarie	Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können)	

Kommentierender Überblick zu den ausgewählten Beiträgen

Die in der Vorbemerkung zur Tabelle angedeutete Beziehung zwischen Person und Profession durchzieht die ausgewählten Beiträge in mehrfacher Hinsicht. In einer der ersten Nummern der BzL findet sich die zuversichtliche Aussage von Hans Aebli, dass die Welt ein bisschen besser werde, wo eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer am Werk sei (2/1983). Wenn die Welt durch Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich ein wenig besser werden soll, dann tritt die Person der Lehrerin oder des Lehrers als vermittelnde Instanz zwischen Wertvorstellungen guten Lebens und die Praxis. Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist unter diesem Gesichtspunkt dann immer auch ein Prozess der Persönlichkeitsbildung. In einer der frühen Nummern (1/1986) werden jedoch auch die für diesen Beruf unverzichtbaren fachlichen und didaktischen Kompetenzen angesprochen. Damit wird ein Aspekt der Beruflichung eingefordert, der die Herausbildung einer Wissensbasis und von Handlungskompetenzen verlangt, die zu spezifischen Professionsmerkmalen führen.

Beiträge aus den 1980er- und 1990er-Jahren versuchen, beide Pole im Bild des «guten Lehrers» bzw. der «guten Lehrerin» einzufangen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen demnach nicht nur «Professionalität», sondern auch Persönlichkeit, um die Ansprüche des Berufsfeldes zu bewältigen. Allerdings wird vor allem das «Gute» kritisch hinterfragt. So beklagt Hügli (2/1988) die «Inflation von Tugenden» und weist auf die Lebensumstände hin, die den Menschen machen. Im selben Heft wird von Patry und Klaghofer ein Zuviel des Guten angefochten und im aristotelischen Sinne stattdessen für ein mittleres Mass plädiert. Eine Analyse historischer Bedingtheiten von Leitvorstellungen über gute Lehrpersonen förderte des Weiteren die Einsicht zutage, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in solchen Fragen auch auf öffentliche Pressionen reagiert hatte (Grunder, 1/1996). Deshalb ist es notwendig, Konzeptionen über die gute

Lehrerin und den guten Lehrer auch im Spiegel der empirischen Wissenschaft kritisch zu beleuchten (Weinert, 2/1996).

Parallel zu dieser Kritik wurde eine neue Argumentationslinie aufgenommen. Der Zusammenhang zwischen Personalität und Professionalität wurde im Rahmen eines spezifischen beruflichen Ethos von Lehrpersonen thematisiert (Dick, 1/1996; Fauser, 1/1996). Gleichzeitig wurde ab Mitte der 1990er-Jahre die Standarddiskussion aktuell. Zentral wurde der Kompetenzbegriff, der hohen Qualitätsmerkmalen zu entsprechen hat (Oser, 1/1997). Diese Konzeption dominiert die Diskussion nach wie vor. Aber auch sie ist von Kritik nicht verschont geblieben. Angesichts der Unsicherheit, die das Handeln von Lehrpersonen generell kennzeichnet, versuchte Reichenbach (3/2007) den Kompetenzdiskurs auf der evaluativen Ebene als Bedürfnis nach einer Kontrollillusion zu entlarven. Ferner wurden Defizite darin diagnostiziert, den erzieherischen Anteil des Unterrichtens über Kompetenzen einzufangen bzw. ihn in diesem Zusammenhang überhaupt thematisieren zu können (Heft 3/2010). Darüber hinaus wurden Kompetenzen erörtert, die für spezifische Aufgaben notwendig werden, beispielsweise als Klassenlehrerin oder für die Teamarbeit im Kollegium. Beide Aufgaben verlangen eine hohe personale Einlassung.

Entscheidend bei alledem ist die Tendenz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. die eigene Entwicklung als Lehrerin und als Lehrer als Kontinuum wahrzunehmen (Messner & Reusser, 2/2000). Dabei scheinen Selbstwahrnehmungsprozesse eine Rolle zu spielen. Diese können sich beispielsweise in der Entwicklung zeigen, die auf dem Weg vom Wissen zum Handeln stattfindet, im Selbstverständnis, den Lehrerberuf als Zweitberuf auszuüben, oder auch in der spezifischen Rolle als Stufenlehrkraft, beispielsweise als Gymnasiallehrerin oder als Gymnasiallehrer. Diese biografische Reise kann aber auch gefährvoll sein. Erwähnt wurde das Ausbrennen, das als pädagogisches Konstrukt zunehmend Bedeutung erlangt hat. Damit wurde der personale Kern der beruflichen Arbeit in seiner Verletzlichkeit freigelegt. Diese Sichtweise kontrastiert die Idee eines harmonischen Fortschreitens zur permanenten Selbstvervollkommnung, sei dies nun im Sinne erwünschter Tugenden oder in der Vorstellung eines qualitativ hohen Kompetenzprofils. Scheitern scheint in beiden Konzepten nicht vorgesehen zu sein.

Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf

Sabine Reh

Zusammenfassung Der Beitrag befasst sich mit Veränderungen des Unterrichts, der Kernaufgabe des Lehrerberufs. Ausgehend von der historischen Etablierung des Unterrichts als Kommunikationssystem, der Entwicklung von Unterricht als einer spezifischen Form der Interaktion, wird im folgenden Schritt der Fokus auf den aktuellen Wandel der Organisation Schule gelegt, der drei Tendenzen aufweist: Spezielle Angebote, die unterschiedliche Begabungen und Interessen fördern, und die Bereitstellung von Freiräumen für Entscheidungen von Schülerinnen und Schülern verstärken eine Individualisierung im Unterricht. Vermehrte Interaktionsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen machen sich als Tendenzen zur Informalisierung bemerkbar und führen schliesslich – zusammengefasst – zu neuen Erscheinungen der Formalisierung. Abschliessend charakterisiert der Text die sich aus der veränderten Form des Unterrichts ergebenden neuen Anforderungen an den Lehrerberuf als besondere Herausforderungen.

Schlagwörter Unterricht – Unterrichtsinteraktion – Geschichte des Unterrichts – Individualisierung – Informalisierung – Lehrarbeit

Historical changes in school teaching as a kind of educational interaction – current challenges to the teaching profession

Abstract The article addresses the changes in teaching as the core task of the teaching profession. Based on the historical establishment of teaching as a communication system and the development of teaching as a specific form of interaction, the text thereafter focuses on the current changes in school's organization, and describes three tendencies. Special offers promote different talents and interests, and the provision of space for pupils' own decisions reinforces individualization in the classroom. Increased needs and opportunities in respect of interaction between pupils and teachers show tendencies towards informal interaction and eventually lead to new phenomena of formalization. Finally, the text characterizes the new requirements for the teaching profession, which result from the changed form of teaching, as a special challenge.

Keywords school/class – history of school – classroom interaction – individualization – informal interaction – teaching profession

Als 2004 in Deutschland die Kultusministerkonferenz (KMK) Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften beschrieb und ihnen entsprechende Kompetenzen als Standards zuordnete (vgl. KMK, 2005), bestimmte sie als Kernaufgabe des Lehrerberufs

erneut das Unterrichten – wenn auch in enger Verbindung mit Erziehungsaufgaben –, nämlich die fach- und sachgerechte Planung und Durchführung des Unterrichts, die Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler und deren Motivation durch eine entsprechende Gestaltung der Lernsituationen wie auch eine Förderung ihrer Fähigkeiten zu selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten. Entgegen den noch wenige Jahre davor immer wieder verlauteten Einwänden schien im Zuge der Debatten um die Qualität des deutschen Schulsystems, nachdem also die Ergebnisse der grossen internationalen Leistungsvergleichsstudien zur Kenntnis genommen worden waren, von niemandem mehr bezweifelt zu werden, dass das Kerngeschäft der Unterricht sei, dessen Verbesserung anstehe, und keinesfalls von einer «Sozialpädagogisierung» (vgl. die Kritik daran bei Giesecke, 1985) eine Lösung der nun auf spezifische Weise verstandenen Probleme des deutschen Schulwesens zu erwarten sei. Mit dem Hinweis auf Unterricht als Kerngeschäft der Lehrkräfte in den Schulen ist nun allerdings – so die hier von mir vertretene These – noch keine eindeutige Klärung der Handlungsanforderungen für die Lehrkräfte erfolgt, weil Unterricht als eine immer historisch spezifische Form der Interaktion unter Anwesenden (vgl. Luhmann, 2002, S. 102–110; auch Kieserling, 1999) sich auch gegenwärtig verändert.

Ich möchte dafür argumentieren und dies ausführen, indem ich im Folgenden kurz skizziere, was es bedeutet, dass sich Unterricht als eine spezifische Form der Interaktion unter Anwesenden historisch entwickelt hat (Abschnitt 1), und wie diese eingebettet in die Organisation Schule und deren Veränderung gegenwärtig ihre Gestalt wandelt (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, wie sich mit der Herausbildung und der Veränderung der Kommunikationsform die Anforderungen an den Lehrerberuf verändern (Abschnitt 3) – wenngleich eine beharrliche Tradition des pädagogischen und schulpädagogischen Diskurses in Deutschland mit seinen expliziten und impliziten Normen und Normierungen Rückwirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts entfaltet.

1

Ein Blick auf die Geschichte des Unterrichts (vgl. etwa Petrat, 1979; Caruso, 2008) zeigt, wie dieser sich als eine besondere Form, als ein Kommunikationssystem hat etablieren und durchsetzen müssen, das etwa seit dem 16. Jahrhundert zunächst nicht einmal nur dem Lernen der Individuen, sondern der «Massenhaltung von Menschen», der «verpflichtenden Sammlung der Kinder in geschlossenen Räumen für eine zwar begrenzte, aber nicht zu knapp bemessene Zeit» (Caruso, 2011, S. 24), der Herstellung von einer in bestimmter Weise verstandenen Öffentlichkeit dieser Masse und der Verhinderung anderer Kommunikationen der beteiligten Kinder und Jugendlichen gedient hat. Die entstehende Form als Interaktion unter Anwesenden zeichnete sich zunächst – etwa bei Comenius – als ein «Ort der Verkündigung» (Caruso, 2011, S. 29) und einer kollektiven Adressierung aus. Vor dem Hintergrund der Durchsetzung moderner Schule im Laufe

des 19. Jahrhunderts in Deutschland (vgl. Adick, 1992) setzt sich eine besondere Form des Unterrichts als Kommunikationssystem durch, das nicht mehr nur «Verkündigung» und auch nicht mehr nur kollektive Adressierung ist; in ihm herrscht die Öffentlichkeit des Klassenraums in einem vom Lehrer geleiteten Gespräch unter vielen Schülerinnen und Schülern – mit all den entsprechenden Erfindungen, spezifischen Organisationsformen und Technologien wie dem graduierten Curriculum, der Jahrgangsklasse, der Zertifizierung, also der Notengebung, und besonderen Gesprächsführungspraktiken. Dieses System einer Interaktion unter Anwesenden lässt sich mithilfe folgender Merkmale beschreiben:

1. Es ist durch eine bestimmte Art der Aufrechterhaltung von Disziplin, die als Antwort auf die Anfälligkeit der hier geführten Interaktionen für Störungen zu verstehen ist, gekennzeichnet.
2. Es ist für dieses System konstitutiv, dass ein Thema oder eine Abfolge von Themen festgelegt wird, das bzw. die damit gleichzeitig als gemeinsam bestimmt werden.
3. Es ist in diesem System eine bestimmte Weise der Regulierung der Rederechte zu beobachten und mit der Zeit werden auch in besonderer Weise unterschiedene Funktionen von Äusserungen sichtbar, also eine Organisation des Sprecherwechsels und des phasentypischen Gebrauchs bestimmter Sprechakte, des Dreischritts von Initiation, Reply und Evaluation (vgl. Mehan, 1979).

Parsons (1968) hat darauf aufmerksam gemacht, dass es in der modernen Schule und der ihr entsprechenden Organisation des Unterrichts um die nicht voneinander zu trennende Qualifizierung und Sozialisation von Subjekten geht, und Dreeben (1980) hat das immer noch lesenswert ausgeführt: Es geht der Idee der modernen Schule folgend zentral darum, zu lernen, «dass es Aufgaben gibt, die sie [die Schülerinnen und Schüler] allein tun müssen – und entsprechend zu handeln» (Dreeben, 1980, S. 62). Es gehe um «unabhängiges Verhalten»:

... von sich aus etwas tun, Selbstvertrauen haben, persönliche Verantwortung für das eigene Verhalten akzeptieren, selbständig handeln, ... In der Schule ist der Schüler von den Familienmitgliedern getrennt, die ihm für gewöhnlich Hilfe, Unterstützung und Zuspruch bieten – Personen also, von denen er seit jeher abhängig ist. (Dreeben, 1980, S. 63)

In Praktiken des Unterrichtens – dazu gehören Praktiken der Gesprächsführung – erfahren sich die Schülerinnen und Schüler immer auf besondere Weisen als Lernende (vgl. auch Reh, Rabenstein & Idel, 2011).

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ist in Deutschland – also etwa gleichzeitig mit der flächendeckenden Durchsetzung der Schulpflicht – die reformpädagogische Kritik an der Form des modernen Unterrichts beobachtbar. Diese Kritik rekurriert auf «Selbstständigkeit», die als Ziel deutlicher als bis zu diesem Zeitpunkt formuliert und als Charakteristikum der Arbeit der Schülerinnen und Schüler eingefordert wird. Verbunden ist die Kritik zudem mit dem Setzen auf «Interesse» – durchaus in der Tradition des pädagogisch-didaktischen Diskurses, wie etwa schon bei Herbart (2003) als die nicht

über den Gegenstand disponierende, sondern an ihm haftende Selbsttätigkeit –, also mit dem Setzen auf einen bestimmten sichtbaren Bezug des Einzelnen zur verhandelten Sache. Gewährleistet werden kann beides – so die Kritik – dann, wenn nicht alles vorgegeben wird, wenn den Schülerinnen und Schülern Gestaltungs- und damit Entscheidungsspielräume eingeräumt werden – z.B. im Hinblick auf ihre Aktivitäten, auf eigene Produktionen. Auch wenn die Kritik erst später praktisch wirksam wird, während der Weimarer Republik beispielsweise in den in der Bildungsgeschichtsschreibung bekannteren Hamburger Versuchsschulen (vgl. Amlung, Haubfleisch, Link & Schmitt 1993; Benner & Kemper, 2003), setzten sich seit der vorletzten Jahrhundertwende – darauf haben Caruso (2003) in expliziter Analyse des bayrischen Volksschulwesens und auch Pongratz (2004) in seinen eher an pädagogischen Diskursen orientierten Studien hingewiesen – biopolitische Prinzipien, also ein an der Aktivierung der Menschen, der Bevölkerung orientierter Regierungsstil (vgl. Foucault, 2006) und ein pastorales Führungsmodell, mehr und mehr durch. Das geschah über die Aktivierung und das Stellen von «Individualität» bzw. Äusserung von «Individualität» fordernden Aufgaben, z.B. seit der vorletzten Jahrhundertwende durch den individuellen Erlebnisaufsatz, im Zeichenunterricht durch das geforderte Gestalten von Bildern statt des Abzeichnens von Vorgegebenem oder mithilfe eines hermeneutisch verfahrenen Literaturunterrichts, Aufgaben also, die auch in besonderer Weise für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler herausfordernd waren, z.B. besondere Leistungen an Aufmerksamkeit erforderten (vgl. auch Reh, 2011a). In und mit einem solchermassen als Interaktion strukturierten Unterricht ging es stärker als bis anhin um die Durchsetzung weitgehender und früher «Innen»-Steuerung, um die Ausbildung «innerer» Instanzen aufseiten eines Individuums bzw. der Schülerinnen und Schüler, um besondere Formen ihrer Subjektivierung (vgl. Kolbe & Rabenstein, 2009), d.h. um Regulationsfähigkeiten und Fähigkeiten des Umganges mit der Tatsache immer stärker informalisierter Kommunikationsweisen bei gleichzeitiger Beibehaltung des Selektionsprinzips von Schule.

2

Unseren Beobachtungen in verschiedenen ethnografisch orientierten Schulforschungsprojekten – zur Entwicklung von Ganztagschulen in den letzten zehn Jahren in Deutschland und in reformorientierten Sekundarschulen¹ – zufolge sind verschiedene Tendenzen festzustellen, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht als ein besonderes Interaktionssystem haben:

¹ Konkret geht es dabei um das 2005 bis 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Projekt zur Erforschung der Entwicklung von Unterricht und Lernkulturen an Ganztagschulen LUGS (vgl. etwa Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2009; Idel, Rabenstein & Reh, 2012) und ein seit Ende 2011 ebenfalls vom BMBF gefördertes Verbundprojekt zur Erforschung des Umganges mit Heterogenität und der Etablierung von Gemeinschaften in reformorientierten Sekundarschulen.

(a) Der *Trend zur Individualisierung* wird fortgesetzt und universalisiert. Man könnte davon sprechen, dass die Individualisierung des Lernens im Sinne der Berücksichtigung und damit der Unterstellung individueller Besonderheiten stattfindet, auf die pädagogisch mit besonderen Angeboten – zusätzlichen, auf die individuellen Interessen ausgerichteten Angeboten oder Förderangeboten – eingegangen wird (vgl. auch Klieme & Warwas, 2011). Die pädagogischen Angebote, die im Zuge der Entwicklung der Schulen zu Ganztagschulen entworfen, implementiert, reflektiert, ausgebaut und weiter verändert bzw. ausdifferenziert wurden, weisen alle in eine bestimmte Richtung – auch wenn sich das in verschiedenen Schulformen in unterschiedlicher Form zeigt (vgl. Holtappels & Rollett, 2009). Versucht wird, spezielle Angebote zu machen, die zumindest – mehr kann hier erst einmal nicht gesagt werden – dem Anspruch nach stärker individuell zugeschnitten werden, z.B. Förder- oder/und Freizeitangebote, die unterschiedlichen Begabungen und Interessen entsprechen. Und es werden pädagogische Angebote gemacht, in denen die Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgeweitet, vergrößert werden – Entscheidungen darüber, wann was mit wem wo gemacht werden kann. Auch das kann in den unterschiedlichen Schulen verschiedener Schulformen Unterschiedliches heissen: Beispielsweise werden in den Grundschulen vielfach die in verschiedenem Umfang vorhandenen Formen des Planunterrichts (vgl. Reusser, 2007) erweitert, weil es nun andere zeitliche Möglichkeiten gibt.

(b) Der *Trend zur Informalisierung* des Umganges der Beteiligten miteinander in der Schule steigt. Beobachtbar nimmt die täglich in der Schule verbrachte Zeit für alle Beteiligten zu – und wenn es etwa das Mittagessen ist, das alle in den gleichen Räumen einnehmen. Das gilt aufgrund einer zunehmenden Verankerung der Ganztagsbeschulung in Deutschland (vgl. Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011) wie aber auch aufgrund der Einführung kürzerer Bildungsgänge bei fast gleichbleibenden Stundentafeln bzw. einer fast gleichbleibenden Anzahl von Unterrichtsstunden, die in der Schule verbracht werden müssen. Zudem ist eine Erweiterung des Platzes und eine Öffnung der Räume, in denen im Laufe des Schultages gelernt wird, zu beobachten (vgl. Reh & Kolbe, 2009; Reh, Rabenstein & Fritzsche, 2011). Nicht nur spielen in vielen Schulen mittlerweile die Flure, aber auch Orte ausserhalb des Schulgebäudes eine immer grössere Rolle; es werden auch die zum Lernen genutzten Räume in der Schule flexibler verwendet. Im Zusammenspiel mit unterrichtlichen Individualisierungstendenzen führt das alles zu einer Zunahme von Möglichkeiten, aber auch zur Notwendigkeit erhöhter Kommunikation und zur Durchführung von Aktivitäten, zur Aufführung von Praktiken in der Schule, die bisher eher zu Hause, im Privaten, in der Freizeit zu beobachten waren, z.B. Praktiken des Aufräumens, des Ausruhens usw. (vgl. Idel, Rabenstein & Reh, 2012). Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen interagieren mehr und – und das ist fast eine notwendige Folge der erstgenannten Entwicklungen – informeller miteinander. Damit wird im Übrigen eine andere Entwicklung, wie sie seit den 1960er-Jahren beobachtet wurde – so das Urteil Ziehes (1991) über die Schule der 1950er-Jahre, die

in bestimmter Hinsicht erträglicher für alle gewesen sei, weil sie grössere und unhinterfragte Formalisierungen der Interaktionen aufwies –, noch einmal zusätzlich verstärkt.

(c) Ein *Trend zur erneuten Formalisierung gerade der Informalisierungen und Individualisierungen* ist gleichzeitig zu beobachten und wirkt, weil die Schule Schule bleibt, als eine Instanz nicht nur der Qualifizierung und Integration, sondern auch der Selektion. Zum einen werden nun andere Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften beobachtet- und damit bewertbar – und in gewissem Umfang auch zu bewertenden Tätigkeiten. Zum anderen werden in den individualisierenden Lernangeboten, wie z.B. dem Unterricht mit Arbeitsplänen, Praktiken der Selbstkontrolle und Beurteilung virulent (vgl. Rabenstein, 2007), die nach immer stärker formalen Massstäben erfolgen. Das bleibt nicht ohne Rückwirkungen auf die Subjekte des Lernens, die Schülerinnen und Schüler, wie auch auf die «Sachen» des Unterrichts, die in ihrer spezifischen Qualität möglicherweise immer bedeutungsloser für ein gemeinsames Gespräch werden. Dem entspricht ein immer stärker formaler Begriff des Lernens (vgl. Meyer-Drawe, 2008). Lernen wird sichtbar gemacht – so konnten ethnografische Studien zeigen –, etwa durch das Ausfüllen, Abhaken und Abheften von Arbeitsblättern oder das Herstellen bestimmter Produkte wie etwa Power-Point-Präsentationen. Es geht immer mehr darum, überhaupt Aufgaben zu erfüllen – sich als jemand zu zeigen, der selbstständig arbeiten kann, der sich, wenn er dies nicht kann, mindestens selbstständig Hilfe organisieren kann – und sich dafür in Tätigkeiten zweiter Ordnung zu üben – im Besorgen von Informationen, im Organisieren der Arbeit, darin, sich arbeitsfähig zu halten. Unter den Voraussetzungen eines modernen, universalisierten Schulwesens muss angesichts dieser Entwicklungen der notwendige Vergleichsmassstab – für die «Sachen» des Unterrichts wie für die Schülerinnen und Schüler – ebenfalls formaler werden. Er besteht letztlich in der Menge der benötigten Informationen und in der Menge der benötigten Zeit, in der ein bestimmtes Pensum erledigt wird, in der eine bestimmte Entwicklung durchgemacht wird (vgl. Reh, 2011b): Wenn in hoch individualisierten Unterrichtsformen vielen zumindest vieles in ihrer eigenen, also in der von ihnen benötigten Zeit beizubringen ist (wie es ähnlich in reformpädagogischer Formulierung heisst), dann differenziert schliesslich die benötigte Zeit – und die eine Schülerin macht mit 16 Jahren ein sehr gutes Abitur, während der andere Schüler es mit 19 Jahren erst schafft.

3

Unter den zuvor beschriebenen Bedingungen der Individualisierung, der Informalisierung und der zunehmenden Formalisierung Unterricht als ein öffentliches Gespräch über die Gegenstände des Lernens aufrechtzuerhalten, scheint – so unsere ethnografischen Beobachtungen – zumindest nicht einfach zu sein. Die skizzierten Entwicklungen bringen den Unterricht als historisch besondere Form einer Interaktion unter Anwesenden, wie oben dargestellt, in mehrfacher Hinsicht immer wieder an seine Grenzen, stellen

ihn als eine bestimmte pädagogische Ordnung infrage. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen, etwa indem der Dreischritt, die besondere Folge von Sprechakten (Aufgabe/Aufforderung, Antwort und Bewertung dieser), zeitlich – mittels projektartig organisierter Arbeit oder auch Planarbeit – sehr weit auseinandergezogen wird. Es kann auch geschehen, weil angesichts grösster Themenvielfalt individualisierten Unterrichts eine gemeinsame «Sache» kaum noch erkennbar ist oder über die von einzelnen Schülerinnen und Schülern behandelten Spezialthemen inhaltlich, bezogen auf die Sache, nicht gesprochen wird oder es fast ausschliesslich Rückmeldungen zur Präsentation als Präsentation gibt. Es kann aber auch geschehen, weil es kaum oder zu wenig Praktiken der Aufführung gemeinsamer Bezüge unter Schülerinnen und Schülern als einer hinsichtlich des Lernens konstituierten Gruppe gibt und es nicht zuletzt deshalb zu kleineren und grösseren «Disziplinproblemen» kommt. Lehrkräfte müssen das, was sie erwerben müssen, das unabdingbare und zentrale «Handwerkszeug», die Lehr-, Organisations- und Disziplinierungstechniken, unter ungleich erschwerten Bedingungen erwerben und zu Routinen ausbilden. Lehrkräfte müssen stärker als früher Rahmen setzen und erhalten, tatsächlich – aber anders als oft kolportiert – «Voraussetzungen» schaffen, die als Ordnung, als Interaktionsordnung des Unterrichts gelten können, sie müssen häufiger als früher

(a) mit diffusen Interaktionssituationen umgehen, sie müssen diffus mit Kindern und Jugendlichen interagieren – das etwa lässt sich während des ganzen Tages an einer Ganztagschule kaum vermeiden – und dabei dennoch immer wieder zu einem distanziert-beruflichen Handeln den Schülerinnen und Schülern gegenüber zurückkehren können, um weder «ungerecht» zu sein noch «verletzt» als nicht mehr Geliebte zu leiden.

(b) über unterschiedliche und oft auch spontan entstehende fachliche Fragen ein gemeinsames Gespräch beginnen und führen, über Fragen also, die ihnen weniger genau bekannt sind, auf die sie inhaltlich nicht so gut vorbereitet sind, für die sie also eigentlich mehr Vorbereitungszeit aufwenden müssten.

(c) Rahmen schaffen und Praktiken der Aufführung von Gemeinsamkeiten, von Bezügen aufeinander als in einer Gruppe Lernende schaffen, die nicht immer einen Rückhalt in einer anderswo legitimierten Ordnung, in Traditionen haben – Lehrerinnen und Lehrer müssen Traditionen einer Lerngruppe mit dieser zusammen erfinden.

Das alles zu lernen, in diesem Sinne tätig zu sein, kommt hinzu, hinzu zu dem, was Lehrerinnen und Lehrer sowieso können müssen: Lernstände erkennen, Lernprobleme diagnostizieren und passende Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler machen.

Literatur

- Adick, C.** (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Amlung, U., Haubfleisch, D., Link, J. & Schmitt, H.** (Hrsg.). (1993). *Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: dipa.
- Benner, D. & Kemper, H.** (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.
- Caruso, M.** (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim: Beltz.
- Caruso, M.** (2008). *Der unterrichtsorganisatorische Übergang zur modernen Elementarschule. Die Rezeption des wechselseitigen Unterrichts aus England im Vergleich (Deutsche Staaten – Spanien, ca. 1808-1868)*. Habilitationsschrift. Berlin: Humboldt-Universität.
- Caruso, M.** (2011). Lernbezogene Menschhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreeben, R.** (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (2006). *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Bio-Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, H.** (1985). Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. *Neue Sammlung*, 25 (4), 475–509.
- Herbart, J.F.** (2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (hrsg. von Eva Matthes und Carsten Heinze). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Holtappels, H. G. & Rollet, W.** (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Beiheft, 18–39.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2012). Symbolic Constructions, Pedagogical Practices and the Legitimation of All-Day Schooling from a Professional Perspective: Tendencies Towards Familialization in All-Day Schools. In S. Andresen & M. Richter (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 213-220). Heidelberg: Springer.
- Kieserling, A.** (1999). *Kommunikation unter Anwesenden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- KMK.** (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 281–290.
- Kolbe, F.-U. & Rabenstein, K.** (2009). Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In F.-U. Kolbe & S. Reh (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 195-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K.** (Hrsg.). (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mehan, H.** (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer-Drawe, K.** (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Parsons, T.** (1968). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt am Main: EVA.
- Petrat, G.** (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850*. München: Ehrenwirth.
- Pongratz, L.** (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren* (S. 243-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rabenstein, K.** (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S.** (2011a). «Kinderfehler» Unaufmerksamkeit: Deutungsmuster und professionelle Handlungsprobleme im Schulsystem um 1900. Manuskript. Berlin: TU Berlin.
- Reh, S.** (2011b). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In S.K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Kolbe, F.-U.** (2009). Grenzverschiebungen. Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 103–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B.** (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social and Cultural Geography*, 12 (1), 83–98.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S.** (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K.** (2007). *Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen*. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T.** (2011). Ganztagschule – Neue Schule? Einleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 15, 1–9.
- Ziehe, T.** (1991). *Zeitvergleiche*. Weinheim: Juventa.

Autorin

Sabine Reh, Prof. Dr., TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstrasse 28/29, D-10587 Berlin, sabine.reh@tu-berlin.de

▼ Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?

Walter Herzog

Zusammenfassung Untersucht werden Veränderungen des Lehrerberufs in den vergangenen drei Jahrzehnten, wobei die Situation in der Schweiz im Vordergrund steht. Gestützt auf eine knappe Analyse der nationalen und internationalen Bildungspolitik sowie untermauert durch eine Kritik an einer umfassenden Synthese der Forschungsliteratur zu den Bedingungen von Schülerleistungen wird die These vertreten, dass dem Lehrerberuf eine Deprofessionalisierung droht, falls nicht rechtzeitig Gegenmassnahmen ergriffen werden.

Schlagwörter Lehrerberuf – Professionalisierung – Bildungsforschung – Bildungspolitik

Is the teaching profession threatened by deprofessionalization?

Abstract The article examines changes in the teaching profession during the last thirty years with a special focus on Switzerland. Based on a concise analysis of recent trends in national and international educational policy and underpinned by a critical comment on a newly published synthesis of educational research on school effectiveness, the thesis is put forward that the teaching profession is in danger of being deprofessionalized. This is mainly due to a shift in the conception of teacher professionalism emphasizing a psychological rather than a sociological perspective.

Keywords teaching profession – professionalization – educational research – educational policy

Veränderungen lassen sich nur feststellen, wenn etwas unverändert bleibt. Ein Wandel, bei dem gleichsam kein Stein auf dem anderen bliebe, entginge unserer Aufmerksamkeit. Zumindest wir selber müssen uns gleich bleiben, um im Strudel der Geschehnisse erkennen zu können, was sich verändert hat. Das gilt auch für den Lehrerberuf, der in einer Hinsicht als gleich erscheinen muss, damit er in einer anderen Hinsicht als anders wahrgenommen werden kann. Ohne zu behaupten, dass dem Lehrerberuf ein ewiges Wesen zukommt, dürfte das Identische der Lehrpersonentätigkeit in der Vermittlung liegen. Die Aufgabe einer Lehrperson ist seit jeher, die nachfolgenden Generationen in die Welt der Erwachsenen einzuführen, damit das soziale und kulturelle Niveau, das eine Gesellschaft erreicht hat, durch den biologischen Zyklus von Tod und Geburt nicht gefährdet wird. Die Vermittlung zwischen den Generationen macht jenes unveränderliche Moment im Lehrerberuf aus, ohne das er für uns unkenntlich würde.

Wie der Blick in die Geschichte zeigt, ergeben sich Veränderungen im Lehrerberuf hauptsächlich unter dem Einfluss gesellschaftlichen Wandels. Während die Aufgabe einer Lehrkraft unter traditionellen Lebensformen auf die Vermittlung elementarer Kul-

turtechniken beschränkt ist, erzwingt eine moderne Gesellschaft aufgrund ihrer hohen Komplexität eine Form der Unterweisung, wie sie nur im Rahmen von Schulen möglich ist. In diesem Sinne hat sich der Lehrerberuf im Verlaufe des 19. Jahrhunderts deutlich verändert, ohne dass sich an seiner wesentlichen Aufgabe, nämlich der Angleichung der Jugend an das Niveau der Erwachsenen, etwas geändert hätte. Wenn wir nach Veränderungen im Lehrerberuf in den vergangenen 30 Jahren fragen wollen, müssen wir daher nach einem weiteren Wandel in den menschlichen Lebensverhältnissen Ausschau halten.

1 Wiedererwachte Bildungspolitik

Dergleichen scheint tatsächlich im Gang zu sein. Seit einiger Zeit überhäufen uns Soziologinnen und Soziologen mit Analysen, die suggerieren, dass sich unsere Gesellschaft in einem erneuten Umbruch befinde. Die Rede ist von der postmodernen Gesellschaft, der postindustriellen Gesellschaft, der postkapitalistischen Gesellschaft, der Risikogesellschaft, der Multioptionsgesellschaft, der Informationsgesellschaft, der Wissensgesellschaft etc. Abgesehen davon, dass diese Schlagworte eher andeuten, als auf den Begriff bringen, worin die Veränderung besteht, ist eine Dominanz des Ökonomischen unübersehbar. Dem gesellschaftlichen Wandel scheinen Veränderungen in den Arbeitsbedingungen zugrunde zu liegen, was durch Ausdrücke wie «wissensbasierte Ökonomie», «Wissen als Produktivkraft» oder «Wissensindustrie» bekräftigt wird.

Wie sehr die Verhältnisse in der Arbeitswelt treibende Kraft des gesellschaftlichen Wandels sind, zeigt auch die Bildungspolitik, die nach der Reformblüte der 1970er- und 1980er-Jahre in einen eigentlichen Dornröschenschlaf fiel, gegen Ende des Jahrhunderts aber von der Wirtschaft wieder wachgeküsst wurde. Man denke an internationale Organisationen wie die Weltbank, den Internationalen Währungsfonds (IWF), die Welthandelsorganisation (WTO) und die Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD), die in bildungspolitischen Fragen heute weltweit das Sagen haben. Bildung wird neu definiert und als Humankapital ausgegeben. Dessen Massstab ist nicht die Formung des Individuums zu einer integren Persönlichkeit, sondern das Überleben der Unternehmen in einem globalisierten Konkurrenzkampf, der immer mehr zum Selbstzweck wird (Rosa, 2006). Statt am humanistischen Ideal der Allgemeinbildung sollen sich die Schulen an den partikularen Interessen der Wirtschaft orientieren.

Dabei verliert die demokratische Regulierung des Bildungswesens immer mehr an Rückhalt. Der quasisportliche Erfolg im Rahmen von künstlich inszenierten Wettbewerben, wie sie durch die PISA-Erhebungen veranstaltet werden, wird zum Massstab der Qualität nationaler Bildungssysteme. Die normative Kraft der Ranglisten entscheidet darüber, was eine gute und was eine schlechte Schule ist (Liessmann, 2008). Expertinnen und Experten übernehmen die Aufgabe der institutionellen Gestaltung von

Schule und drängen die traditionelle Form der öffentlichen Auseinandersetzung um die Ziele des Bildungswesens zurück. Den Akteurinnen und Akteuren vor Ort werden Problemlösungen aufgezwungen, deren demokratische Legitimation oft fraglich ist oder gänzlich fehlt. Inhalte spielen immer weniger eine Rolle; an deren Stelle treten formale Kriterien wie Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Kontrollierbarkeit.

Aber nicht nur die Ziele und Inhalte von Bildung weichen formalen Kompetenzen und funktionalem Nutzen, der ökonomische Imperialismus, wie er von Richard Münch (2009) genannt wird, bemächtigt sich auch der Organisationsform der Schule. Ökonomische Denkmodelle, die auf einem simplen Zweck-Mittel-Schema beruhen, beherrschen zunehmend das Verständnis von schulischem Lehren und Lernen. Die «neue Steuerung» durch Outputindikatoren, die an Schülerleistungen festgemacht werden, erklärt das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer zur Wirkursache des Lernens der Schülerinnen und Schüler – als ob sich Bildung wie ein Gebrauchsgut herstellen liesse. Indem Lehrpläne nicht mehr nur vorgeben, was im Unterricht zu leisten ist, sondern mittels Standards und Tests auch überprüft wird, ob das Vorgegebene tatsächlich erreicht wird, mutieren die Lehrpersonen zu Stellgliedern in einer kybernetischen Megamaschine, die durch externes Monitoring überwacht und durch Kontrolle des Outputs gesteuert wird.

2 Professionalisierung: soziologisch oder psychologisch?

Die Zeitgeschichte ist ein schwieriges Metier. Zu beurteilen, ob die Ökonomisierung der Bildungspolitik den Lehrerberuf verändert, verändert wird oder bereits verändert hat, ist kein leichtes Unterfangen. Noch schwieriger ist es, den Nachweis zu erbringen, dass dem Lehrerberuf – wie der Titel dieses Beitrags suggeriert – eine Deprofessionalisierung droht. Diese zeichnet sich jedoch seit einiger Zeit ab, und zwar schon rein begrifflich. Während in den 1960er- und 1970er-Jahren Profession und Professionalisierung *soziologische* Kategorien waren, die zur Charakterisierung von *Berufen* verwendet wurden, sind sie heute zu *psychologischen* Begriffen geworden, die eine *Berufsinhaberin* oder einen *Berufsinhaber* kennzeichnen. In soziologischer Hinsicht sind Professionen strukturell in der modernen Gesellschaft verankert, die aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung Probleme existenzieller Art erzeugt, die der persönlichen Behandlung bedürfen. In einer modernen Gesellschaft scheint es daher genau vier Subsysteme zu geben, die eine professionelle Berufsausübung erfordern (Kurtz, 2000): das System des Rechts (Schlichtung von Streitigkeiten), das System der Gesundheit (Krankenbehandlung), das System der Religion (Sinnfindung) und das System der Erziehung (Bildung). Weil sie eine berufliche Tätigkeit ausüben, die eine Standardisierung nicht zulässt, verfügen Professionelle über eine hohe Autonomie der Berufsausübung und geniessen ein hohes Ausmass an sozialem Vertrauen (Abbott, 1988).

Diese soziologische Begründung der Lehrerprofessionalität gerät unter dem Einfluss der ökonomisch motivierten Reformen im Bildungswesen allmählich in Vergessenheit (Herzog, 2011a). Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer wird kaum noch als gesellschaftliches, sondern fast nur noch als *biografisches* Problem gesehen. Analog wird der Kompetenzbegriff nicht mehr im rechtlichen Sinn als das, was einer Lehrperson von Amtes wegen zusteht, verstanden, sondern ebenfalls als etwas Psychologisches gedeutet, nämlich als Fähigkeit, den Lehrerberuf kompetent auszuüben. «Professionelle Kompetenz» und «professionelle Entwicklung» definieren eine Professionalisierung, die an Standards festgemacht wird, die nicht den *Lehrerberuf*, sondern die *Lehrperson* charakterisieren.

Zugleich findet eine Akzentverschiebung vom Deskriptiven ins Präskriptive statt. Während Professionalisierung im soziologischen Sinn eine beschreibende Kategorie darstellt, wird sie als psychologischer Begriff normativ aufgeladen und in *Anforderungen* umgedeutet, die gegenüber der einzelnen Lehrperson erhoben werden können (Herzog & Makarova, 2011). Das passt zu einer Bildungspolitik, die die Lehrkräfte an die Kandeare nimmt, indem sie ihnen die Verantwortung für den schulischen Output zuschreibt. Ohne Rückbindung an die soziologisch begründeten Professionskriterien verleiten die psychologischen Begriffe der professionellen Entwicklung und der professionellen Kompetenz jedoch zu Illusionen, da unweigerlich ein Stufengang imaginiert wird, den alle Lehrpersonen auf dem Weg vom Novizenstatus zum Expertenstatus durchlaufen. Damit gerät die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Fangarme einer Bildungspolitik, der nicht nur das Gespür für das Wesentliche im Lehrerberuf, sondern auch der Sinn für das praktisch Machbare abhanden gekommen zu sein scheint.

3 Aufstrebende Bildungsforschung

Zweifellos sind wir noch nicht so weit. Noch besteht die Chance, der schleichenden Deprofessionalisierung des Lehrerberufs Einhalt zu gebieten. Zudem wäre es falsch, die eine gegen die andere Begrifflichkeit auszuspielen. Denn ein Merkmal des soziologischen Professionsbegriffs ist auch, dass die Berufsausübung auf spezialisiertem Wissen beruht, das vorwiegend (aber nicht nur) wissenschaftlichen Charakter hat (Abbott, 1988; Herzog, 2011a). Zwar lässt sich kaum sagen, die Wissensbasis der Lehrertätigkeit sei mit der Einrichtung von pädagogischen Hochschulen – auch diese stehen für eine Veränderung des Lehrerberufs – eine andere geworden. Aber in den vergangenen 30 Jahren ist die Wissensproduktion im Feld von Schule und Unterricht intensiviert worden. Dieses Wissen zu vermitteln, ohne den Schalmeienklängen der evidenzbasierten Pädagogik zu erliegen (Herzog, 2011b), ist ein wesentlicher Anspruch an eine professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Insofern bildet die Wissensbasis der Lehrertätigkeit gleichsam das Scharnier, das es ermöglicht, den soziologischen mit dem psychologischen Begriff der Lehrerprofessionalität zu verbinden.

Allerdings ist das Bild, das die Bildungsforschung von den Bedingungen eines guten Unterrichts zeichnet, nicht besonders klar. Zu sehr ist die Forschung noch immer darauf ausgerichtet, Varianzen aufzuklären und Haupteffekte ausfindig zu machen, unter Vernachlässigung von Moderatoren und Interaktionen. Und in welcher Beziehung die Haupteffekte zueinander stehen – additiv, multiplikativ, substitutiv, komplementär oder kompensierend – ist praktisch unbekannt. Zudem fehlt der Unterrichtsforschung eine tragfähige theoretische Grundlage (Herzog, 2011c). Trotzdem stimmen die verschiedenen Metaanalysen und Forschungssynthesen, die in den vergangenen Jahren vorgelegt wurden, in der Darstellung der förderlichen Bedingungen von Schülerleistungen weitgehend überein. Dabei wird das soziologische Verständnis von Lehrerprofessionalität bestätigt, denn im Vordergrund der schulischen Wirksamkeit stehen nicht die distalen, sondern die proximalen Bedingungen des Lernens der Schülerinnen und Schüler.

So finden sich in der Synthese von über 800 Metaanalysen zu den Bedingungen der Schülerleistungen, die John Hattie (2009) vorgelegt hat, die grössten Effektstärken bei Faktoren wie Klarheit des Unterrichts, Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler, Klassenführung, Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler sowie bei deren Leistungsniveau und Lernverhalten. Dagegen zeigen institutionelle und organisatorische Merkmale der Schule, wie sie hauptsächlich im Visier der Bildungspolitik stehen, eine geringe bis gar keine Wirkung. Das Resultat deckt sich mit der umfangreichen Analyse von Wang, Haertel und Walberg (1993), die als Quintessenz ihrer Aufarbeitung der Forschungsliteratur feststellen: «Ironically, state, district, and school policies that have received the most attention in the last decade of educational reform appear least influential on learning» (S. 280). Wenn auch beschränkt auf die Lehrerwirksamkeit, bestätigen Seidel und Shavelson (2007), dass die grössten Effekte bei jenen Bedingungen liegen, die «most proximal to executive learning processes» (S. 482) sind. «Providing opportunities for students to engage in domain-specific learning activities was shown to be the component with the highest effect sizes, regardless of domain ..., stage of schooling ..., or type of learning outcome ...» (S. 483).

Der Bildungspolitik ist ins Stammbuch zu schreiben, dass sie die Forschungsliteratur endlich ernst nehmen und der Illusion abschwören soll, durch regulierende Eingriffe von aussen lasse sich der schulische «Output» wesentlich verbessern. Über die Qualität der Schule befindet nicht deren institutionelle Form, sondern das interaktionale Geschehen im Unterricht, dessen Gestaltung wesentlich in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Diese sind es, die den Unterschied machen, und nicht das Handeln der Politik oder der Bildungsverwaltung.

Hattie (2009) sieht in den Lehrerinnen und Lehrern «adaptive Lernexperten», die nicht nach Standards unterrichten, sondern sich dem wechselhaften Geschehen in der Unterrichtssituation flexibel, innovativ und improvisierend anpassen. «They can ascertain when students are not learning, know where to go next, can adapt resources and strate-

gies to assist students, meet worthwhile learning intentions, and can recreate or alter the classroom climate to attain these learning goals» (S. 246). Was Hattie damit beschreibt, kommt der Schilderung des «Lebens im Klassenzimmer», die Philip Jackson (1968) vor über 40 Jahren in einer einflussreichen Studie vorgelegt hat, recht nahe. Die Lehrertätigkeit ist eine Form von Berufsarbeit, die in ihrem Kern (dem Unterrichten) den soziologischen Kriterien einer Profession vollumfänglich gerecht wird. Es ist eine spezialisierte, der jeweiligen Situation, den Umständen und der Klientel angepasste Tätigkeit, die auf Autonomie angewiesen ist und eine Regulierung durch detaillierte Vorgaben nicht zulässt.

4 Irreführende Metaphorik

Auch wenn die Bildungsforschung von wachsendem Einfluss auf den Lehrerberuf ist und diesen nachhaltig zu verändern scheint, ist eine Dosis Skepsis angebracht. Dazu gibt gerade Hattie Anlass, der vor dem Hintergrund seiner umfassenden Forschungssynthese, die er inzwischen um weitere Metaanalysen ergänzt hat (Hattie, 2012), ein Lehrerbild zeichnet, das sich von den überzogenen Ansprüchen der Bildungspolitik wenig unterscheidet:

Teachers need to be aware of what each and every student in their class is thinking and what they know, be able to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge of the students, and have proficient knowledge and understanding of their subject content so that they can provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels. (Hattie, 2012, S. 18 f.; vgl. auch Hattie, 2009, S. 238)

Da sind sie wieder: der Lehrer als Superman und die Lehrerin als Superwoman. Wie ehemals Spranger (1969) vom «geborenen Erzieher» fordert Hattie von der Lehrperson den Durchblick auf die verborgenen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, um jederzeit in der Lage zu sein, kognitive Irrgänge und mentale Fehlkonstruktionen zu korrigieren. Der erfolgreichen Lehrkraft wird unterstellt, sie sei fähig, die Prozesse des Lernens *sichtbar* zu machen, und zwar bei *jedem* Schüler und bei *jeder* Schülerin, damit allen am Unterricht Beteiligten jederzeit offen vor Augen liegt, was sich gerade ereignet. «What is most important is that teaching is visible to the student, and that the learning is visible to the teacher» (Hattie, 2009, S. 25). Postuliert wird der gläserne Mensch als Qualitätskriterium für einen guten Unterricht.

Es erstaunt, wie auf der Folie einer Synthese der umfangreichen Forschungsliteratur ein dermassen stereotypes Bild der Lehrperson gezeichnet werden kann. Die visuelle Metaphorik verwandelt den Unterricht in einen bis ins Letzte ausgeleuchteten Raum, in dem Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler jederzeit *sehen*, wohin es geht, allen immer klar *vor Augen* liegt, wo sie gerade stehen, und am Schluss des Weges jedermann *offensichtlich* ist, ob man das Ziel erreicht hat oder nicht.

Nicht anders hatte sich Hans Rudolf Rüegg, ein Berner Seminardirektor und späterer Pädagogikprofessor an der Universität Bern, vor rund 150 Jahren das Unterrichten vorgestellt:

Wollen wir uns über die Erziehung wissenschaftlichen Aufschluss geben, so müssen wir vor Allem wissen, was wir durch die Erziehung erreichen, was wir aus dem Zögling machen sollen. Das Kunstwerk, welches sich unter dem erzieherischen Einfluss gestalten soll, *muss in völliger Klarheit vor dem Auge unsers Geistes stehen.* (Rüegg, 1866, S. 14, Hervorhebung W.H.)

Dementsprechend gelte es, die Erziehung als «eine ununterbrochene Kette von Einwirkungen» (Rüegg, 1866, S. 20) zu begreifen. Wie auf einer langen Reise würden wir bei der Erziehung von einer Hauptstation zur anderen gelangen,

indem wir auf der sicher vorgezeichneten Richtung eine Zwischenstation nach der andern zurücklegen. Das Reiseziel ist der allgemeine Erziehungszweck, die Hauptstationen sind die besondern Zwecke, die Zwischenstationen aber bezeichnen jene einzelnen Zwecke, nach deren Verwirklichung das Werk der Erziehung in täglicher Anstrengung ringt. (Rüegg, 1866, S. 21)

Indem sie sich den Unterricht als überschaubares Gefüge von curricularen Wegen zurechtlegt, ist die Lehrperson jederzeit in der Lage, planend, steuernd und kontrollierend in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einzugreifen. Damit kann sie auch haftbar gemacht werden, falls der Unterricht sein Ziel verfehlen sollte.

Auch wenn die Akzente im Einzelnen anders gesetzt werden, verblüfft die Konstanz der räumlich-visuellen Metaphorik, die offenbar genauso eine Konstante des Lehrerberufs darstellt wie die Vermittlung zwischen den Generationen. Allerdings dürfte es sich dabei nicht um eine notwendige, sondern um eine kontingente Konstante handeln, die sich aus der Anforderung erklärt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer komplexen sozialen Situation zurechtkommen müssen (Herzog, 2010a). Indem sie die zeitlichen Verhältnisse, die den Unterricht als soziale Situation bestimmen (Herzog, 2006, 2011c, 2011d), ausblenden, gelingt es Rüegg und Hattie, die schier unendliche Komplexität des Unterrichts so weit zu reduzieren, dass sich angehende Lehrpersonen ermutigt fühlen, mit ihrer beruflichen Arbeit zu beginnen. So gesehen steht die Verräumlichung des Unterrichts im Dienste der Schaffung von Handlungsbereitschaft, was vor allem bei Junglehrkräften gleichsam von existenzieller Bedeutung ist.

Was in berufspraktischer Hinsicht verständlich und aus Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielleicht sogar unausweichlich ist, ist es in theoretischer Hinsicht und mit Blick auf den Lehrerberuf jedoch nicht. Denn durch die Ausblendung der Komplexität der sozialen Verhältnisse, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Berufarbeit nachgehen müssen, arbeitet die Bildungsforschung der Deprofessionalisierung des Lehrerberufs gewollt oder ungewollt in die Hände. Die Bildungsforschung macht sich zur Komplizin einer Bildungspolitik, die durch die Einführung von Bildungsstandards und ein nationales Bildungsmonitoring ebenfalls beansprucht, die Schule transparent und sichtbar zu machen (vgl. Herzog, 2008a, 2010b). Die Lernleistungen der

Schülerinnen und Schüler erscheinen als machbar, weil Schule und Unterricht in einer Metaphorik erschlossen werden, die jede Komplikation der Lehrtätigkeit durch die Undurchschaubarkeit des Bewusstseins und die Unberechenbarkeit des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler ausblendet. Die «Techniken des Sehens» (Foucault, 2008, S. 221) stehen im Dienste eines bürokratischen Kontrollsystems, das dem Vertrauen als Grundlage einer professionellen Berufsausübung die Basis entzieht. «Der perfekte Disziplinarapparat wäre derjenige, der es einem einzigen Blick ermöglichte, dauernd alles zu sehen» (Foucault, 2008, S. 224).

5 Doppelte Wachsamkeit

Auch hier ist zu vermerken, dass wir noch nicht so weit sind. Jedoch erleben wir zurzeit, wie die nationale und internationale Bildungspolitik nicht nur massiv auf die Gestaltung der Schule Einfluss nimmt, sondern auch die Bildungsforschung für ihre Zwecke einzuspannen versucht (Herzog, 2008a, 2008b, 2011b). Nicht wenige Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin scheinen bereit zu sein, die Sirengesänge der Politik zu erhören und den ökonomisch motivierten Reformen des Bildungswesens die Absolution zu erteilen. Für den Lehrerberuf hat dies fatale Folgen, denn gegen eine Allianz von Politik und Wissenschaft ist schwer anzukommen. Um sich gegen die Deprofessionalisierung des Lehrerberufs zu wappnen, ist daher doppelte Wachsamkeit gefordert: Wachsamkeit gegenüber einer fehlorientierten Bildungspolitik und Wachsamkeit gegenüber einer falsch verstandenen Bildungsforschung.

Literatur

- Abbott, A.** (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M.** (2008). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (11. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Herzog, W.** (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2008a). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13–31.
- Herzog, W.** (2008b). Auf Seiten der Macht, des Geldes oder der Wahrheit? Eine Antwort an meine Kritiker. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 167–177.
- Herzog, W.** (2010a). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157–184). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2010b). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzog, W.** (2011a). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W.** (2011b). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W.** (2011c). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W.** (2011d). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. & Makarova, E.** (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Jackson, P. W.** (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kurtz, T.** (2000). Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, 6 (1), 169–194.
- Liessmann, K. P.** (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Münch, R.** (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H.** (2006). Wettbewerb als Interaktionsmodus. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft. *Leviathan*, 34, 82–104.
- Rüegg, H. R.** (1866). *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher*. Bern: Verlag der J. Dalp'schen Buch- und Kunsthandlung.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J.** (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Spranger, E.** (1969). Der geborene Erzieher. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Band I* (S. 280–338). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J.** (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.–, Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé)

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**: <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Kurt Reusser Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Alois Niggli und Peter Tremp Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Lucien Criblez Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Klaus-Peter Horn Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Alois Niggli und Anni Heitzmann Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Fachdisziplinen/Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Ewald Terhart Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends

Rudolf Künzli, Helmut Messner und Peter Tremp Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Alois Niggli und Christine Pauli Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Tina Hascher Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Alois Niggli und Annette Tettenborn Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Person/Profession»

Sabine Reh Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf

Walter Herzog Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?