



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

Probleme und besondere Aspekte der
neugestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stand der Neuordnung der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz

16. Jg. Heft 2/1998



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 16

HEFT 2

JULI 1998

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Redaktion

Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, CH-5000 Aarau,
Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69

Dr. des. Christine Pauli, Elfenweg 2A, CH-3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59,
E-Mail: cpauli@paed.unzih.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74,
CH-8001 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unzih.ch

Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, CH-2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, CH-6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42

Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, CH-5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Dorfstrasse 47, CH-6375 Beckenried, Tel. 041 620 46 47

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüpplstrasse 66, CH-3322 Schönbühl, Tel./Fax 031 859 15 70 oder
Tel. 031 631 82 75, Fax: 031 631 82 33, E-Mail: lehmahe@sis.unibe.ch

Lektorat: Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse siehe oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder
bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 20.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Heinz Wyss, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser</i>	159
<hr/>		
Schwerpunkt I	Probleme und besondere Aspekte der neu gestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Philippe Perrenoud und Heinz Wyss</i>	161
	Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität	
	<i>Lucien Criblez</i>	177
	Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik	
	<i>Peter Metz</i>	196
	Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz	
	<i>Stefan Albisser, Markus Kübler und Albert Meier</i>	207
	Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung	
	<i>Fachkommission Fachdidaktik</i>	222
	Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz	
	<i>Viktor Abt und Barbara Seidemann</i>	231
	Evaluation als prozessorientierte Ausbildungsentwicklung. Das Beispiel des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Liestal	
<hr/>		
Schwerpunkt II	Stand der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz	
	<i>Oswald Merkli</i>	244
	Aargau	
	<i>Viktor Abt</i>	249
	Basel-Stadt und Basel-Landschaft	
	<i>Heidi Marti</i>	250
	Bern	
	<i>Olivier Maradan & Gabriel Schneuwly</i>	254
	Freiburg	
	<i>Andrea Jecklin</i>	258
	Graubünden	
	<i>Heinz Wyss</i>	261
	St. Gallen	
	<i>Lucien Criblez</i>	264
	Solothurn	
	<i>Urs Doerig & Ernst Trachsler</i>	268
	Thurgau	

	<i>Bernhard Schnidrig</i> Wallis	272
	<i>Markus Diebold</i> Zentralschweiz	277
	<i>Rudolf Hoffmann</i> Zürich	281
EDK	<i>Heinz Wyss</i> EDK - Anerkennung der Lehrdiplome. Der Entwurf des Reglements über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe steht im Widerspruch zum Ziel der Höherqualifikation und Professionalisierung der Lehrpersonen	284
Buchbesprechungen	<i>Hans-Ulrich Grunder</i> MEYER, H. (1997). Schulpädagogik	294
	<i>Heinz Wyss</i> "Schule der Zukunft" und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	295
Zeitschriftenspiegel		300
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	303
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	305
Kurznachrichten		307
SGL-Teil	Brief der Präsidentin an die Mitglieder Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe	309 310
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Das vorliegende Heft der "Beiträge zur Lehrerbildung" vermittelt einen Überblick über den Stand der Planung und Implementation der Reformkonzepte zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den deutsch- und gemischtsprachigen Kantonen der Schweiz. Die Zusammenschau zeigt, was allen diesen Projekten gemeinsam ist: die professionelle Höherqualifikation der Lehrpersonen durch die qualitative Verbesserung ihrer Ausbildung, die Neuordnung der Strukturen und die generelle Anhebung der Lehrerbildungsinstitutionen auf die Hochschulstufe. Sie macht jedoch auch die Divergenzen kantonaler Lösungen bewusst und lässt erkennen, welche Widerstände einer zügigen Umsetzung der Reformabsichten entgegenstehen.

Bildungspolitisches Ziel dieser Transformationsprozesse ist die Harmonisierung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und die interkantonale Anerkennung ihrer Diplome aufgrund gleicher Anforderungen. Angesichts des föderativ aufgegliederten schweizerischen Bildungswesens ist es notwendig, sich auf übergreifende Entwicklungsziele und handlungsleitende Ideen zu verständigen und für anstehende Probleme gemeinsame Lösungen zu suchen. Diese Absicht verfolgen die Beiträge, die den kantonalen Situationsbeschreibungen vorangehen und die Aspekte aufgreifen, denen eine grundlegende Bedeutung zukommt.

Als erstes stellt sich die Frage, wie sich die Wissenschaftlichkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildung definiert, welche Art von Wissenschaft die Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht, damit die Lehrpersonen den gesteigerten Anforderungen an ihre Professionalität gerecht werden, und was wir uns im Aufbau der professionellen Wissens- und Handlungskompetenzen der Lehrpersonen von der Wissenschaftsorientierung ihrer Berufsbildung versprechen. Aufgrund der Aussagen von Expertinnen und Experten, die hiezu befragt worden sind, macht *Lucien Criblez* "die irritierende Feststellung", dass die Erwartungen zum einen überstiegen hoch sind und dass sich zum andern eine harsche Kritik an der Wissenschaftspraxis der Universitäten artikuliert. Criblez setzt sich in seinem Beitrag mit dieser Dichotomie von "Wissenschafts-aspiration und Wissenschaftskritik" auseinander. Er problematisiert den Anspruch an die Wissenschaft, sie werde alle Probleme im Berufsfeld lösen und sie bürge für die Verhaltenssicherheit der Lehrkräfte. Das kann die Funktion wissenschaftlichen Fragens und Infragestellens nicht sein. Wissenschaftlichkeit dürfte sich im übrigen nicht auf die Erziehungswissenschaften einschränken lassen; die fachdidaktische und fachliche Ausbildung muss sich ihr ebenso verpflichtet wissen. Was Criblez im Sachbezug angeht, konkretisiert sich im Text von *Philippe Perrenoud* in den Ansprüchen an die Institution der Pädagogischen Hochschule, die ihren Status und ihre Position erst noch finden muss. Er macht bewusst, welche Bedingungen zwingend zu respektieren sind, wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen auf der Tertiärstufe unter anderem Namen nicht einfach bleiben wollen, was sie waren, nämlich Schulen nach dem Modell der Sekundarstufe II. Das setzt unter anderem eine hochschulgemässe Regelung der Anforderungen an die Vorbildung der Studierenden und an die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten sowie eine ihr gemässe Gestaltung ihrer Lehr- und Forschungsverpflichtung voraus (vgl. dazu die Kritik der

Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen SKDL und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL an den Entwürfen der EDK-Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe in diesem Heft).

In seinem kritischen Blick auf den "landesweiten Reformaufbruch" problematisiert *Peter Metz* das Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten zu den eidgenössisch geregelten Fachhochschulen sowie das der Forschung und Lehre zur Schulpraxis. Er setzt sich im besonderen mit dem "Dogma" der schulischen und ausserschulischen Praxisnähe auseinander, ferner mit den Schwierigkeiten der Allrounder-Ausbildung, die sich mit der Einbindung bisheriger Spezialausbildungen weiter verdünnt, sowie mit der zu überwindenden Aufspaltung in die Phasen der Ausbildung und der Berufsausübung. In ihrer Berufsfeldanalyse gehen *Stefan Albisser, Markus Kübler und Albert Meier* der Frage nach, was Lehrerinnen und Lehrer wie lange, wie häufig und unter welchen situativen (und belastenden) Bedingungen arbeiten. Sie schaffen damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eines Curriculums, das sich in konkreter Art an den beruflichen Anforderungen orientiert.

Wenn sich der Ort der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu einem Kompetenzzentrum entwickeln soll, sind und bleiben die Fachdidaktiken der Bereich des stärksten Innovationsschubs. Dem Bericht der Fachkommission Fachdidaktik "Impulse für die Fachdidaktiken in der Schweiz" kommt eine entsprechend hohe Bedeutung zu.

Von der auf Evaluation abgestützten Kontrolle, Sicherung und Entwicklung der Qualität ist im Zusammenhang mit der wirkungsorientierten Unternehmensführung im Wirtschaftsbereich heute allenthalben die Rede. *Viktor Abt* geht der Frage nach, was Qualität im Bildungsbereich bedeutet und mit welchen Methoden sie aufgrund der Ziel- und Massnahmenklärung erhoben, evaluiert und evolutiv verbessert wird. Zusammen mit *Barbara Seidemann* zeigt er, wie das Seminar Liestal den dynamischen Prozess seiner Transformation zur Pädagogischen (Fach-) Hochschule als lernendes System selber steuert, aufgrund seines Leistungs- und Evaluationsauftrags reflektiert, kontrolliert und die Qualität der Ausbildung entwickelt.

Heinz Wyss, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser

Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität

Philippe Perrenoud und Heinz Wyss¹

Die Pädagogischen Hochschulen, denen inskünftig die Aufgabe der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird, soweit diese nicht institutionell in eine Universität eingebunden oder dieser angegliedert ist, werden zu ihrer eigenen Identität finden müssen. Ihr Profil wird davon abhängen, wie und wo sie sich im Tertiärbereich positionieren. Sie werden ihren Standort finden müssen im Zwischenfeld zwischen jenen Fachhochschulen, die auf einer spezifischen Berufslehre aufbauen und Inhaberinnen und Inhaber einer dem Berufsziel entsprechenden Berufsmaturität aufnehmen, und den Universitäten, die eine gymnasiale Allgemeinbildung voraussetzen.

Philippe Perrenoud, der an der Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation in Genf die universitäre, zu einer "Licence en sciences de l'éducation" führende Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die ersten sechs Jahre der Volksschule leitet, zeigt auf, was die PH vom "modèle scolaire" unterscheidet (z.B. vom gymnasialen Bildungsverständnis und von den schulischen Organisationsstrukturen dieser Stufe) und was die Merkmale des "modèle universitaire" sind, dem sie sich in ihrer Zwischenposition zwischen den beiden institutionellen Systemen annähern. Der vorliegende Text hat in seiner originalen Fassung in der französischsprachigen Schweiz weit herum grosse Beachtung gefunden und in der Planung der Hautes Ecoles Pédagogiques wegweisend gewirkt.

Zur Zeit entstehen in der Schweiz Pädagogische Hochschulen (nachfolgend: PH). Diese neu zu schaffenden Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf tertiärer Stufe sollen sich zum einen deutlich von den Schulen der Sekundarstufe II abheben und sich ebenso merkmalshaft von den höheren Fachschulen unterscheiden; zum andern lassen sie sich aber auch nicht den Universitäten zuordnen bzw. nicht in diese eingliedern². Es stellt sich somit die Frage, wo sie sich in diesem Zwischenbereich und Spannungsfeld positionieren. Wo ist ihr Standort, welches ihre Identität?

In den meisten Schweizer Kantonen sind traditionsgemäss Mittelschulseminare für die Ausbildung der Lehrpersonen der Vorschule, der Primarstufe und der Speziallehrämter (Handarbeiten, Werken, Hauswirtschaft) zuständig. Sie sind vom Prozess der Tertiarisierung am meisten betroffen. Eingebunden in diese tiefgreifende Transformation sind ferner die ausseruniversitären Institutionen der pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I. Die bisher eigenständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungen werden in der PH zusammengefasst. Die in ihrem unterschiedlichen Stufenbezug gegenseitig abgeschotteten Lehrerbildungsstätten unter *einem* Dach zu vereinigen ist keine leichte Aufgabe. Schwieriger noch gestaltet sich das Ansinnen, die Ressourcen mehrerer

¹ Perrenoud, P. (1997). *Les Haute Ecoles Pédagogiques entre deux modèles institutionnels*. Unveröffentlichter Text, frei bearbeitet und gekürzt von Heinz Wyss.

² Anders in Genf, wo die Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe postmaturitär an der Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation erfolgt und in einem achtsemestrigen universitären Studiengang zur "licence en sciences de l'éducation" führt.

Kantone zur Realisierung interkantonalen PHs zusammenzufassen, wie dies in verschiedenen Regionen angestrebt wird. Da gilt es neue Gesetze zu schaffen, Probleme der Organisations- und der Infrastruktur zu lösen, die Zugangsvoraussetzungen der Studierenden und die Aufnahmemodalitäten festzulegen, den Status, die Wahlbedingungen und die Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder zu definieren, die Studienpläne zu entwickeln, im Hinblick auf die Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung die Zusammenarbeit mit den Schulen und mit den an ihnen wirkenden Lehrpersonen zu klären und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Universitäten anzubahnen. Im weiteren geht es darum, sich zu verständigen, welche Stellung und Aufgabe den PHs in der Forschung zukommt. Unter den Kantonen sind Vereinbarungen zu treffen, die ihr Zusammenwirken und ihr finanzielles Engagement regeln. Kurz: An Problemen, die es zu lösen gilt, fehlt es nicht.

Angesichts dieser Komplexität der Sachlage und der Vielzahl der Aufgaben, die es im Zuge der "mise en place" der neuen Institutionen zu bewältigen gilt, droht die Gefahr, dass ausgeblendet wird, was geklärt sein muss, bevor man sich mit allem andern auseinandersetzt. Es geht um die oben angesprochene Grundsatzfrage: Wo findet die PH ihren Ort im Tertiärbereich zwischen Schule und Universität? Gibt sich die PH einen hochschulgemässen Status, oder bleibt sie, obwohl dem Namen nach Hochschule, in ihrer Struktur, ihrer Lehr- / Lernorganisation und auch administrativ der Sekundarstufe verhaftet und wie die Schulen dieser Stufe abhängig von der Bildungsverwaltung?

Auf diese Fragen gibt es nur die eine Antwort: Die Pädagogischen Hochschulen müssen in ihrem Aufbau konsequent einen *eigenen* Weg gehen und ein *eigenes*, berufsspezifisches Modell einer hochschulgemässen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer entwickeln, ein Modell, das sich wesentlich von den bisherigen Ausbildungskonzepten der Mittelschulseminare abhebt und das sich der universitären Bildung annähert. Nur wenn sich die neu zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen aus schulischen Abhängigkeiten, Strukturen und Organisationsformen herauszulösen vermögen, gelingt es, die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Leitvorstellungen entsprechend zu verwirklichen.

1. Die rechtliche Stellung der Pädagogischen Hochschulen und ihre Verwaltung

Sofern nicht ein Umdenken einsetzt und der Hochschulstatus der PHs deutlich markiert wird, laufen die neu zu schaffenden PHs Gefahr, der Bildungsverwaltung unterstellt zu werden. In der Schweiz ist der Staat nicht allein der Träger des Bildungswesens, er ist auch dessen Verwalter. Er kontrolliert die Schulen, überwacht die Wahl der Lehrpersonen sowie die Verwendung der Ressourcen. Er integriert die schulischen Institutionen in die Maschinerie der staatlichen Administration. Die sich anbahnende Führung der Schulen mit Leistungsaufträgen (New Public Management) mag diesen direkten Zugriff des Staates etwas mildern und dieses Abhängigkeitsverhältnis lockern. Auch wenn sich eine Entwicklung der Einzelschule zu mehr Selbstständigkeit abzuzeichnen beginnt, bleibt die Verantwortung doch letztlich nach wie vor ungeteilt bei der Verwaltung.

Prinzipiell anders ist die rechtliche Stellung der Universitäten. Obschon öffentlich-rechtliche Bildungseinrichtungen, sind sie in ihrem Verhältnis zum Staat in hohem Masse eigenständig und selbstverantwortlich. Ausgestattet mit Mitteln der Öffentlichkeit und im Rahmen der staatlichen Gesetzgebung vom Parlament kontrolliert, sind die Universitäten in der Erfüllung ihres globalen Leistungsauftrags als Institutionen eigener Prägung autonom. Der Universität kommt als Institution sui generis das Privileg der "akademischen Freiheit" zu. Das besagt, dass die Universitäten frei sind in der Wahl der Themen und Inhalte der akademischen Lehre und Forschung.

Wie werden die PH zu der ihrem Status gemässen Eigenständigkeit und zu einer Position der Mitte zwischen Autonomie und Anbindung an die ordnende Verwaltung finden? Die staatlichen Instanzen neigen dazu, sich in ihrer Planung am Modell der überlieferten Abhängigkeit der Lehrerbildungsinstitutionen von der Administration zu orientieren. Befürchtet die Bildungsverwaltung, die PHs könnten sich der öffentlichen Kontrolle entziehen? Oder fehlt das Bewusstsein, dass jede Bildungsinstitution, die sich als Hochschule versteht und als das wahrzunehmen ist, in Forschung und Lehre frei sein muss? Gegen die drohende Missachtung des Prinzips der hochschulgemässen Freiheit und Selbstbestimmung gilt es sich zur Wehr zu setzen.

2. Wer soll die Pädagogischen Hochschulen leiten?

Einer Leitungsperson, die nicht aus dem Lehrkörper hervorgeht, sondern von den Behörden ohne Anhören des Kollegiums eingesetzt worden ist, wird in der Ausübung ihrer Aufgaben vom Lehrkörper nicht gestützt. Die Dozentinnen und Dozenten werden sich schwerlich mit einem Direktor oder einer Direktorin solidarisch wissen, auf deren Bestellung sie keinen Einfluss haben nehmen können und die der Staat eigenmächtig nominiert hat. Die Tätigkeit dieser Leitungsperson wird sich auf administrative Führungsaufgaben beschränken müssen. Über die Zuteilung der Mittel hinaus wird ihr in der pädagogischen Ausgestaltung und Entwicklung der Institution keine bestimmende Funktion zukommen. Es ist darum davon auszugehen, dass die PH unter diesen Umständen wie eine Schule funktionieren wird.

Anders bestellt ist es an Institutionen, die von Personen geleitet werden, die von ihresgleichen gewählt sind, namentlich dann, wenn diese je nach der Regelung der Amtsdauer nach zwei, vier oder höchstens sechs Jahren ins Glied zurücktreten müssen. Erfolgt die Nomination unter solchen Gegebenheiten, üben die Gewählten ihre Funktion als Delegierte des Lehrkörpers aus. Sie stehen unter dessen Kontrolle und handeln in dessen Auftrag. Darum kann sich niemand an den Entscheiden einer Leitung desinteressiert zeigen, die das Kollegium selber bestellt hat und die gehalten ist, es in allen wichtigen Belangen anzuhören und jederzeit über laufende Geschäfte Auskunft zu erteilen. Jedes Mitglied des Kollegiums weiss sich für die von der Leitung getroffenen Entscheide mitverantwortlich. Das setzt ein genaues Studium der Dossiers voraus. Alle nehmen aktiv teil am Prozess der Meinungsbildung und tragen die Beschlüsse mit.

3. Die Mitbestimmungsrechte des Lehrkörpers der Pädagogischen Hochschulen

Eine Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich dem höheren Bildungswesen zuordnet, hat der Versammlung der Dozentinnen und Dozenten weitgehende Mitbestimmungsrechte einzuräumen. Diese lassen sich nicht auf den Anspruch einschränken, konsultativ angehört zu werden. Wie soll sich das Nachdenken über anstehende Probleme lohnen, wie die Mühe, sich zu dokumentieren, wie der Aufwand an Zeit, die die Beratung und Entscheidungsfindung sowie die Redaktion von Entwürfen erfordern, wenn keine Gewähr besteht, dass man damit auf Entscheidung Einfluss nimmt? Viele Lehrpersonen, die sich an Schulen engagiert haben, zeigen sich enttäuscht und resignieren, weil sie feststellen müssen, dass ihr Einsatz keine Wirkung tut, ja, nicht einmal gewürdigt wird. So erklären Lehrpersonen des öftern, dass man sie wohl aufgefordert hat, in Arbeitsgruppen mitzutun, es dann jedoch nicht für nötig befunden hat, sie zu informieren und zu begründen, warum ihre Anträge nicht berücksichtigt worden sind.

Es gibt keine glaubwürdige Mitbestimmung ohne eine zum mindesten partielle Teilung der Entscheidungsbefugnis. Das partizipative Vorgehen mag die Entscheidungsfindung verzögern. Nicht selten bedingt es Kompromisse. Die Vorteile wiegen diese Schwächen des demokratischen Verfahrens jedoch bei weitem auf. Das kollegiale, kooperative Vorgehen festigt die Solidarität im Kollegium und sichert die kohärente Umsetzung der Beschlüsse. Vielleicht begründet gerade dies den Vorbehalt und die Zurückhaltung der Bildungsbehörden gegenüber einem wirkungsvollen Mitbestimmungsmodell. Es ist offensichtlich leichter, den Direktor / die Direktorin einer Schule mit Verwaltungsentscheidungen zu gängeln, als sich dies mit einer Körperschaft machen lässt. Ein Kollegium wird sich nie in gleichem Masse wie eine Einzelperson beeinflussbar und administrativen Anordnungen oder politischer Einflussnahme gegenüber willfährig erweisen. Einigkeit macht stark!

4. *Das Recht des Lehrkörpers der Hochschulen, die Dozentinnen und Dozenten zur Wahl vorzuschlagen*

Die Wahl von Funktionsträgern im öffentlichen Dienst ist Sache der Behörden. Das wird auch an den PHs so sein. Entscheidend ist es jedoch, wem das Recht zukommt, Wahlanträge zu unterbreiten. Die Bedeutung dieses Vorschlagsrechts ist nicht zu unterschätzen. Wenn das Vorschlagsrecht einer von oben eingesetzten Direktion zukommt oder wenn es gar einer ausserhalb der Institution stehenden Kommission oder einer Personalabteilung der Verwaltung übertragen ist, entlastet dies die an der Schule Tätigen von einer delikaten Aufgabe. Wo sich das Kollegium nicht mit Wahlgeschäften zu befassen hat, sieht es sich vor Schwierigkeiten und Spannungen bewahrt, die sich in der Folge der Ablehnung von Kandidaten und Kandidatinnen ergeben können.

An den Universitäten kommt das Vorschlagsrecht bei Berufungen dem Kollegium der Professoren und Professorinnen zu. Das Prozedere ist so geregelt, dass die Vertraulichkeit des Geschäfts und die Gleichbehandlung der Anwärter und Anwärterinnen gewährleistet sind. Der Wahlantrag wird durch eine Berufungskommission vorbereitet, deren Mitglieder vom Kollegium gewählt sind und deren Status und Quali-

kation mindestens dem Anforderungsprofil der zu Berufenden entspricht. Das Kollegium der Professorinnen und Professoren ist somit für seine Ergänzung, Erneuerung und Erweiterung weitgehend selber verantwortlich. Neu auf einen Lehrstuhl Berufene lernt es nicht erst kennen, wenn sie ihr Amt antreten. Monate zuvor schon hat man ihre Dossiers studiert, sie in Probevorlesungen und Gesprächen begegnet und sie schliesslich selber zur Wahl vorgeschlagen. In zunehmendem Masse machen übrigens die Universitäten die Ausschreibung der Stellen vom Ergebnis einer Bedürfnisanalyse abhängig. Eine Strukturkommission befindet darüber, ob eine vakante Stelle wieder besetzt wird oder ob, gestützt auf eine veränderte Sachlage, neue resp. andere Stellen zu schaffen und zu besetzen sind. Ihre Aufgabe ist es, die Lehraufträge vor jeder Neuberufung zu überprüfen. Diese Analyse gibt Gewähr, dass die Stellen in Funktion der sich wandelnden Bedürfnisse und mit Bezug auf neu anstehende, aktuelle Lehr- und Forschungsaufgaben und nicht "wie gehabt" besetzt werden.

An Schulen der Sekundarstufe wäre ein vergleichbar diffiziles Verfahren in der Stellenplanung und -besetzung wegen der zahlreichen Mutationen unvorstellbar. An den PHs dagegen ist die Bestellung von Nominationskommissionen, die sich aus den vom Lehrkörper bestimmten Dozentinnen und Dozenten zusammensetzen, durchaus möglich. Diese Regelung ist dem Status der PH als Hochschule angemessen und darum vorzusehen. Das Recht zur Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten und zur Erarbeitung der Berufungsvorschläge gibt Gewähr für eine sachkundige Selektion, und zugleich respektiert dieses Verfahren die Entscheidungsbefugnis der Behörden.

5. Die Pensen der Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen

Der Art, wie sich im Aufbau der PHs die Pensen der Dozentinnen und Dozenten gestalten, kommt höchste Bedeutung zu. Obschon wir heutzutage mit finanziellen Engpässen zu rechnen haben, sind in der Festlegung des Pensenumfangs der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an den PHs nur Lösungen zulässig, die dem hochschulgemässen Ausbildungs- und Forschungsauftrag entsprechen.

Wenn Dozentinnen und Dozenten der PHs bei Vollbeschäftigung wöchentlich 18 bis 24 Lektionen zu erteilen haben, wird sich ihre Arbeit darauf beschränken müssen, den Unterricht vorzubereiten und auszuwerten. Nur schwerlich wird sich zusätzlich eine Gelegenheit finden, sich mit den Kolleginnen und Kollegen abzusprechen sowie die Studierenden individuell zu begleiten und zu beraten. Für Aufgaben der Forschung und Entwicklung wird kaum Zeit bleiben.

Die Universitäten kennen eine Lehrverpflichtung von 6 bis 12 Lektionen, je nach dem Status der Lehrenden. Ihr Pflichtenheft schliesst die Forschung ein, desgleichen die Betreuung und Beurteilung von Seminar- und Lizentiatsarbeiten und von Dissertationen, die Begleitung von Arbeitsgruppen und die zeitaufwendige administrative Aufgabe der Institutsleitung.

An den PHs liesse sich eine Verpflichtung der Dozentinnen und Dozenten denken, die im Regelfall mit durchschnittlich 8 bis 12 Lektionen Lehrverpflichtung (in besonderen Fällen mit höchstens 14 Lektionen) eine Mittelstellung einnimmt zwischen den

Unterrichtspensen an Gymnasien und Fachschulen einerseits und den Universitäten andererseits. Ihr Amtsauftrag muss die Verpflichtung zur Mitwirkung in der Forschung und Entwicklung einschliessen, desgleichen die Wahrnehmung der Aussenkontakte der PHs, namentlich die der PHs untereinander, aber auch die zu den Universitäten, sowie die Aufgabe der Planung und Entwicklung durch Zusammenarbeit im Kollegium der eigenen Institution und die Mitwirkung in Projektgruppen, deren Ziel die prozesshafte Optimierung und Effektivitätssteigerung der Studien sein muss.

6. Die Arbeitsbedingungen der Dozentinnen und Dozenten an Pädagogischen Hochschulen

An den Schulen der Sekundarstufe gibt es Unterrichtsräume, Lehrerinnen- und Lehrerzimmer, oftmals ein Dokumentationszentrum, eine Mediothek. Auf ihren Unterricht bereiten sich die Lehrpersonen zur Hauptsache zu Hause vor, wo sie auch die Korrekturarbeiten erledigen. Demzufolge sehen sie sich nur dann zur Präsenz an der Schule verpflichtet, wenn sie unterrichten oder an einer Konferenz teilzunehmen haben. Im übrigen organisieren sie sich ihre Berufsarbeit nach eigenem Belieben.

Auch die Universitätslehrkräfte kennen keine Verpflichtung zur Präsenz, doch verfügen sie über Arbeitsräume, die mit PC und allen Materialien ausgerüstet sind, die benötigt werden, um arbeiten zu können. Zwar vergrössert dies den Raumbedarf, doch zahlen sich diese Investitionen aus. Die Präsenz der Dozentinnen und Dozenten erleichtert die Kommunikation unter den Lehrenden ebenso wie ihren Kontakt zu den Studierenden. Der Kultur des Zusammenwirkens innerhalb der Ausbildungsinstitution kommt eine hohe bildende Bedeutung zu. Ob sich an den PHs die einzelnen dem Ganzen zugehörig fühlen, hängt von mehreren Faktoren ab. Entscheidend ist die Verfügbarkeit der Dozentinnen und Dozenten am Studien- und Arbeitsort, dies auch aus dem Grund, weil der Ort des Lehrens und Lernens zugleich auch Lebensraum sein soll. Im Lehrberuf ist dies besonders wichtig, weil die Vereinzelung der Lehrenden in ihrer Unterrichtstätigkeit eine Kontaktnahme und unmittelbare Zusammenarbeit erschwert. Es darf an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht sein, was an Schulen immer wieder zu beobachten ist, dass gewisse Lehrpersonen erst knappe fünf Minuten vor ihrem Lektionsbeginn auftauchen und unmittelbar nach dem Abschluss ihrer Lehrtätigkeit wieder verschwinden.

7. Die akademische Freiheit der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen findet ihre Grenzen in der Verpflichtung zur Zusammenarbeit

Die Lehrkräfte an Schulen sind in der Wahl ihrer Methoden frei, die Inhalte ihres Unterrichts sind indessen in den Lehrplänen vorbestimmt und in den detaillierten Jahresplänen festgelegt. Zwar lassen diese einen beachtlichen Spielraum der Auslegung und der Umsetzung zu, dies jedoch nur im Rahmen der institutionellen Vorgaben.

Anders die Lehrenden an Universitäten. Diese werden aufgrund ihrer spezifischen wissenschaftlichen, in Forschung und Lehre ausgewiesenen Kompetenzen berufen. Ein Pflichtenheft weist ihnen im kurzgefassten Lehrauftrag ihr wissenschaftliches Tätigkeitsgebiet zu. Die *venia legendi* nennt die Disziplin oder die Teildisziplin, oder sie

umschreibt den interdisziplinären Arbeitsbereich. Allfällig präzisiert sie innerhalb der Fakultät die im Rahmen der universitären Studienzyklen sicherzustellenden Lehrveranstaltungen. Kein Studienplan schreibt den Professorinnen und Professoren vor, welches die Themen und Inhalte ihrer Lehre und Forschung sind. Als Spezialisten ihres Gebietes sind die Vertreter der Lehrstühle aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation am besten legitimiert, zu wissen und zu bestimmen, welches im Hinblick auf die voranschreitende Forschung die Studieninhalte, die Studienanforderungen und die Studienziele sind.

Während an den Schulen der Sekundarstufe meist mehrere Kolleginnen und Kollegen in verschiedenen Klassen der gleichen Altersstufe parallel die gleiche Materie unterrichten, vertreten die Dozentinnen und Dozenten an der Universität in der Regel ihr je eigenes, spezifisches Fachgebiet. Diese ausgeprägte Differenzierung in Lehre und Forschung führt die an den Hochschulen Lehrenden jedoch nicht, wie anzunehmen wäre, in die Vereinzelung. Das Gegenteil ist festzustellen. Die Spezialisierung zwingt zur engen Zusammenarbeit. Die Universitätsprofessorinnen und -professoren kooperieren in Forschungsgruppen, und zudem ermöglichen hochschuldidaktische Innovationen in zunehmendem Masse Lehrveranstaltungen im Team. Von allen, die im Universitätsbereich lehren und forschen, ist somit die Bereitschaft und Befähigung zur beruflich-akademischen Zusammenarbeit gefordert. Kommunikations- und Verhandlungskompetenzen sind zwingend vorauszusetzen, wenn die Kooperation gelingen soll. Wo diese fehlt, "verkalkt" die wissenschaftliche Arbeit.

An den PHs werden sich die Lehraufträge nicht in gleicher Weise wie an den Universitäten aufgliedern. Eine massvolle Spezialisierung ist indessen im Rahmen der verschiedenen Lehr- und Lernfelder auch an der PH anzustreben. Die Lehraufträge der Dozentinnen und Dozenten sind entsprechend zu umschreiben. In der Rekrutierung der Ausbilderinnen und Ausbilder ist nicht nur von allgemeinen Qualifikationsanforderungen auszugehen. Massgebendes Selektionskriterium ist die ausgewiesene Qualität der wissenschaftlichen Arbeit und ebenso die lehrpraktische Erfahrung in definierten speziellen Studien- und Lehrbereichen sowie die Befähigung zur Zusammenarbeit.

Die akademischen Freiheiten, die den Universitätsprofessorinnen und -professoren zugestanden sind, müssen auch den Dozentinnen und Dozenten an PHs zukommen. Freilich finden sie ihre Grenzen in der Gebundenheit an ein gemeinsames Ausbildungsleitbild, in der Verpflichtung zur Zusammenarbeit und in der notwendigen gegenseitigen Abstimmung von Theorie und Praxis. Im übrigen finden sie ihr Korrelat in der erhöhten Verpflichtung zur regelmässigen Rechenschaftsablage über die Aktivitäten in Lehre und Forschung. Eine interne Kommission beurteilt an den Universitäten den Tätigkeitsbericht und die Publikationen der Dozentinnen und Dozenten. Sie befindet darüber, ob befristete Lehraufträge nach deren Ablauf erneuert werden. Es versteht sich, dass sich an einen höheren Grad von Freiheit eine höhere Verantwortung bindet und dass dies auch anstellungsrechtliche Folgen hat. Darum kennen die an den Universitäten Lehrenden keine Gewährleistung ihrer Stellen. Zwar setzt eine Abberufung gewichtige Gründe voraus; dennoch ist eine Nichtwiederwahl nicht auszuschliessen.

Wer sich die berufsnotwendigen Kompetenzen erhalten will, ist gezwungen, stän-

dig weiterzulernen. Die Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen können sich nicht aus dem Prozess der stetig fortschreitenden Wissenschaft verabschieden. Die Qualitätssicherung erfordert eine Kontrolle. Sie hat festzustellen, ob alle ihrer Verpflichtung zur Optimierung ihres Unterrichts durch Fortbildung nachkommen. Im Prozess der Transformation der Lehrerbildung und des Aufbaus der PHs verbreiten sich unter den bisher an den Lehrerbildungsinstitutionen Unterrichtenden Ängste. Manche müssen um ihre Anstellung bangen. Über Jahre ausgeübte Funktionen werden hinfällig, und ersessene Privilegien sind in Frage gestellt. Das verunsichert, sind doch alle darauf bedacht, ihre Anstellung lebenslang garantiert zu wissen. Eigentlich ist ein solcher Anspruch hoch qualifizierter Fachleute widersinnig. Die Weiterführung des Lehr- und Forschungsauftrags setzt voraus, dass sich die Dozentinnen und Dozenten ständig fortbilden und den Nachweis erbringen, dass sie nicht hinter dem aktuellen Stand der Wissenschaft zurückbleiben.

8. Die Forschung an Pädagogischen Hochschulen

An den Institutionen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kommt der Forschung aus drei Gründen eine zentrale Bedeutung zu. Sie hilft mit,

- dass die Probleme, mit denen sich die Forschung beschäftigt, von den künftigen Lehrpersonen mitbedacht und die Ergebnisse der Forschung in die berufliche Ausbildung der Lehrpersonen einbezogen werden,
- dass die Studierenden ihr pädagogisches Handeln reflektieren und dass Theorie und Praxis nicht hinter dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis zurückbleiben,
- dass sich die Dozentinnen und Dozenten an Forschungsprojekten beteiligen und so mit der Entwicklung der Wissenschaft Schritt halten,
- dass die Ausbildungsinstitutionen im Hinblick auf die Optimierung der Lehrerbildung und der Schulpraxis das Ihre zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis und des Handlungswissens beitragen.

Zielrichtung, Thematik und Qualität der Forschung an Pädagogischen Hochschulen sind abhängig von der Qualifikation und vom Status der Dozentinnen und Dozenten. Ihre Befähigung zur kompetenten Mitwirkung in Forschungsprojekten muss im Verfahren ihrer Berufung ein ausschlaggebendes Selektionskriterium sein. Wenn dem nicht so ist, wird die Forschung an den PHs den zu fordernden Standards nicht entsprechen, oder sie wird individualisiert und marginal bleiben. Der Forschungsauftrag kommt der PH als *Institution* zu, nicht einzelnen Ausbilderinnen und Ausbildern. Wenn wir die Forschung an den PHs institutionell verankern wollen, muss sie integraler Teil ihres Leistungsauftrags sein. Das will nicht besagen, dass von dieser institutionsgebundenen Forschung dieselben Ergebnisse zu erwarten sind wie von der universitären Forschung. Die PHs werden sich einer Forschungstätigkeit widmen, die praxisnah ("proche du terrain") ist und deren handlungswirksame Ergebnisse Innovationen im Bildungswesen einleiten oder stützen.

9. Die Bewirtschaftung der Ressourcen

Der Status weitgehender Autonomie erlaubt es der Universität,

- Gastprofessoren und -professorinnen zu ernennen und befristete Lehraufträge zu erteilen,
- Dienstleistungen anzubieten (Fortbildungsveranstaltungen, Expertisen, Gutachten etc.) und sich so zum Teil selber zu finanzieren,
- Lehraufträge zu kombinieren und den simultanen Einsatz an verschiedenen Institutionen zu ermöglichen,
- Projekte zusammen mit Privaten oder mit Mitteln des Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung zu finanzieren oder sie dank Sponsoring oder mit Unterstützung durch Stiftungen zu realisieren,
- mit privaten Institutionen Partnerschaften einzugehen (z.B. zur Herausgabe einer Fachzeitschrift oder einer Werkreihe oder im Zusammenhang mit Entwicklungsaufträgen),
- spezielle Ressourcen zu nutzen (u.a. Humanressourcen) sowie besondere Informationsquellen zu erschliessen (z.B. Dateien und Dokumentationen).

Anders die Schulen. Ihre Möglichkeiten sind eingeschränkt. In der Verwaltung erfolgt der Einsatz der Mittel aufgrund des festgelegten Haushaltplans unter hierarchisch geordneter Kontrolle durch Delegation der Finanzkompetenz. Es wäre verhängnisvoll, wenn die zu schaffenden PHs in gleicher Weise von der Schulverwaltung abhängig wären. Sollten die PHs in die traditionellen administrativen Mechanismen eingebunden werden und sähen sie sich in ihren Funktionen, in der Regelung der Besoldungen und in den Rechnungsabläufen den Gesetzmässigkeiten der kantonalen Verwaltungen unterworfen, wären sie bloss ein weiteres Glied in deren Räderwerk.

Nur eine gesetzlich abgestützte finanzielle und administrative Teilautonomie kann dies verhindern. Die Verfahrensregeln des New Public Management erhöhen aufgrund eines Leistungsauftrages, eines Globalbudgets und der Finanzkontrolle a posteriori die finanzielle Verfügungskompetenz einzelner Verwaltungsabteilungen und Ämter. Es wäre paradox, gestaltete sich die Mittelbewirtschaftung durch die zu schaffenden PHs weniger fortschrittlich als jene von Dienstleistungssektoren, geht es doch darum, Gewähr zu geben, dass die verfügbaren finanziellen und technischen Mittel, dem Leistungsauftrag der Institution und den Bedürfnissen von Lehre und Forschung entsprechend, gezielt und kohärent eingesetzt werden. Das kann einzig die PH selber leisten.

10. Die Zusammenarbeit mit den Schulen in der schulpraktischen Ausbildung

In verschiedenen Kantonen sind es traditionsgemäss die Erziehungsdirektionen und -departemente, die den Seminaren in Absprache mit den lokalen Schulbehörden die Schulklassen zur Durchführung von Lehrübungen und Praktika zuweisen. Die für die schulpraktische Ausbildung zuständigen Didaktikerinnen und Didaktiker haben sich mit der Rekrutierung der Praktikumslehrkräfte nicht selber zu befassen.

Das wird an den PHs anders sein, weil diese Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen als (Fach-)Hochschulen in allen ausbildungsbezogenen

organisatorischen und administrativen Belangen autonom sein werden. Merkmalhafter Ausdruck dieser Selbständigkeit ist der *Partnerschaftsvertrag*, den es zwischen der PH und der Bildungsverwaltung auszuhandeln gilt und der durch weitere, spezifischere Verträge im einzelnen ergänzt werden muss, u.a. durch ein Abkommen mit den Schulen und den an ihnen wirkenden Kollegien sowie durch Verträge mit den Lehrpersonen, die Praktikantinnen und Praktikanten aufnehmen und betreuen.

Die Praxislehrkräfte, die ihre künftigen Kolleginnen und Kollegen in Lehrübungen und Praktika ausbilden, machen ihre Sache nur dann gut, wenn sie bereit sind, in der Erfüllung ihres Auftrages mit der PH einen steten Dialog zu pflegen. Darum kann allein die PH für ihre Rekrutierung und Ausbildung zuständig sein. Es darf nicht sein, dass aussenstehende Amtsstellen darüber befinden, wem die schulpraktische Ausbildung der künftigen Lehrpersonen übertragen wird, wie dies u.a. in Frankreich der Fall ist, wo das Ministerium den IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) mitteilt, welche Praktikumsplätze zu belegen sind, und wo die Praktika von der Verwaltung organisiert werden.

11. Status und Rechte der Studierenden

Wer sich zum Studium an der PH einschreibt, tut dies als Erwachsene(r). Es ist wesentlich, dass die Studierenden an den PHs in der Tat nicht als Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden (wie bislang an den Seminaren) und dass der Umgang mit ihnen ihrer Altersstufe entspricht. Ihre Rechte und Pflichten sind die von Erwachsenen.

An den Universitäten

- stehen die Studierenden selbstverantwortlich für ihre Studien ein, was bedeutet, dass sie nicht zum regelmässigen Besuch der Lehrveranstaltungen verpflichtet sind,
- haben die Studierenden das Recht zur Einsprache gegen Entscheide, die sie betreffen,
- bilden die Studierenden eine Rechtskörperschaft, die als Gesprächspartnerin der Universitätsleitung, der Dekanate sowie der Direktionen der Universitätsabteilungen und -institute im Gesetz verankert ist,
- wählt die Studentenschaft ihre Delegierten und ordnet sie in die verschiedenen Gremien der Universität ab,
- haben die Studierenden wie die Dozentenschaft einen Rechtsanspruch auf eine umfassende Information in allen Belangen der Universitätspolitik.

In der Regelung der studentischen Vertretungs- und Mitbestimmungsrechte werden sich die PHs am Status der Studierenden an Universitäten orientieren und sich als Hochschulen bewusst von den Gepflogenheiten an Mittel- und Fachschulen abheben. Studierende an PHs sind nicht Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler haben den Unterricht regelmässig zu besuchen, und das von Montag früh bis Freitag während 30-40 Lektionen. Sind sie nicht durchgehend anwesend, haben sie ihre Abwesenheit zu begründen und eine "Entschuldigung" zu erbringen. Sie sind einer Klasse zugeteilt, einer schulischen Arbeits-, Lern- und Lebensgemeinschaft, deren Leitung

einer Lehrperson oder mehreren übertragen ist. Von den Schülerinnen und Schülern wird verlangt, dass sie folgsam und lernbeflissen rezipieren, was ihre Lehrerinnen und Lehrer ihnen an Wissen vermitteln, ein Wissen, das die Lehrenden ihrerseits übernommen und zu dem sie nicht selber gefunden haben. Sie haben bestimmte Arbeiten, die ihnen von den Lehrpersonen auferlegt werden, zu erledigen (z.B. Hausaufgaben machen, üben, praktische Arbeiten ausführen, ein Wochenplan-Pensum erfüllen). Zudem haben sie sich regelmässig einer standardisierten Fremdbeurteilung auszusetzen, und schliesslich wird ihnen jährlich in Form einer summativen Gesamtqualifikation eröffnet, wie ihre Lehrerinnen und Lehrer den Stand ihres Wissens und Könnens einschätzen.

Studierende nehmen an zweimal weniger Lehrveranstaltungen teil, und dies ohne Verpflichtung zur Präsenz. Eine transparente Umschreibung der einzelnen Studieneinheiten erleichtert die selbständige Planung des Studienverlaufs durch die Studierenden. Die modulare Studienorganisation erlaubt ein Stück weit eine flexible Abfolge der Studienteile, die einzeln als "unités capitalisables" anrechenbar sind. Dadurch ist der Studienverlauf nicht an ein starres Programm gebunden. Im Laufe eines Jahres haben die Studierenden ein- oder zweimal eine Zwischenprüfung abzulegen, oder sie werden aufgrund einer anspruchsvollen schriftlichen Arbeit beurteilt. In jüngster Zeit zeichnet sich ein Trend ab, diese punktuelle Überprüfung der Studienleistungen und der Lernergebnisse durch eine formative Evaluation abzulösen. Diese könnte in weiterer Sicht die traditionellen Examina ersetzen.

Anders als Schülerinnen und Schüler arbeiten Studierende in wechselnden Gruppen und in verschiedensten Vernetzungen. Sie verbringen viel Zeit mit dem Selbststudium. Von ihren Universitätslehrern und -lehrerinnen, die zugleich aktiv in Forschungsprojekte involviert sind und die so ihrerseits zum Gewinn neuer Erkenntnisse und zum Fortschritt des Wissens beitragen, werden sie über das forschende Lernen sukzessive mit den Methoden der Forschung vertraut gemacht und initiiert in ein reflexives und kritisches Wissenschaftsverständnis. Sie schliessen ihre Studien unter Leitung einer Professorin / eines Professors mit einer wissenschaftlichen Abhandlung ab, in die das Wissen einfließt, das sie sich angeeignet haben, eine Arbeit, die es vor einer Jury zu verteidigen gilt und deren Beurteilung es erlaubt, die im Studium erworbenen Kompetenzen umfassend zu qualifizieren.

Die Identitätsfindung der PHs wird wesentlich davon abhängen, ob sie es mit einer Schülerschaft oder mit Studierenden zu tun haben wird. Wird die Ausbildung mit einigen Anpassungen an die veränderten Studienvoraussetzungen weiterhin durch die Gepflogenheiten des gymnasialen Unterrichts bestimmt, oder wird sie sich am Leitbild der fakultären Studien orientieren? Auch da gilt es einen der Pädagogischen Hochschule gemässen Weg zu finden. Der Stil und die Qualität der künftigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung wird davon abhängen, wie die PHs auf diese Herausforderung antworten.

12. Die Aufnahme der Studierenden

Verschiedene Lehrerinnen- und Lehrerseminare lassen sich in ihren Aufnahmen vom voraussehbaren Bedarf an Lehrkräften leiten und praktizieren offen oder verdeckt

einen Numerus clausus. Das heisst, dass die Stellenbewirtschaftung im Schulbereich Vorrang hat gegenüber dem Recht des oder der einzelnen auf Ausbildung. Anders an den Universitäten. Diese sind gehalten, alle studienwilligen Inhaberinnen und Inhaber einer anerkannten Maturität zu immatrikulieren und ihnen die Ausbildung ihrer Wahl zu ermöglichen, unter der Bedingung, dass sie die reglementarischen Vorschriften respektieren, den Studienanforderungen genügen und in ihrer Ausbildung normal vorankommen.³

Wie werden sich die PHs in dieser Hinsicht verhalten? In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Zahl der zur Verfügung stehenden Praktikumsplätze nicht unbegrenzt. Zudem erfordert die Ausbildung in hohem Mass eine individuelle Begleitung der Studierenden, insbesondere während der Praktika. Dies und der zu antizipierende Bedarf an Lehrkräften könnten eine Eingangsselektion und einen Numerus clausus durchaus rechtfertigen. Wenn alle, die Lehrerin oder Lehrer werden möchten, ihr Recht auf Ausbildung gelten machen und damit Anspruch haben auf einen Studienplatz an der PH, sofern sie die Zulassungsbedingungen erfüllen, geraten zwei Interessen miteinander in Konflikt: das der Öffentlichkeit, die Aufwendungen für die Ausbildung in pragmatischer Weise dem Bedarf an Ausgebildeten anzupassen und die Kosten in Grenzen zu halten, und das der jungen Leute, die ihr Recht auf Ausbildung geltend machen.

Die PHs werden hier eine praktikable, zugleich flexible und bedarfsbezogene Lösung finden müssen. In Anbetracht der anzustrebenden interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome und im Hinblick auf die Öffnung des Zugangs zu den PHs für innerwie für ausserkantonale Studienanwärterinnen und -anwärter macht eine Ausrichtung der Aufnahmequoten auf den lokal ermittelbaren Bedarf wenig Sinn. Je mehr sich die PHs ihre Immatrikulationspraxis von der Schulpolitik und der Verwaltung vorschreiben lassen müssen, umso weiter entfernen sie sich von den Universitäten. Diese setzen in ihren Immatrikulationsverfahren eine allgemeine Studierfähigkeit voraus, kümmern sich jedoch nicht um eine Eignungsabklärung im Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten. Sie lassen sich in der Vergabe der Studienplätze auch nicht von Fragen nach dem Bedarf und den Bedingungen des Stellenmarktes leiten. Wenn sie überhaupt eine Selektion vornehmen, wie dies zur Zeit für angehende Studierende der Medizin unausweichlich ist, dann lediglich mit dem Ziel, aus der Vielzahl der studienwilligen nach Massgabe der Zahl der verfügbaren Ausbildungsplätze die besten auszuwählen.

Nach bisheriger Praxis stützt sich die Aufnahme in die Berufsausbildung künftiger Lehrpersonen ab auf eine positive Prognose ihrer künftigen beruflichen Eignung. Man sucht aus all denen, die sich um eine Aufnahme in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewerben, diejenigen auszuwählen, von denen anzunehmen ist, dass sie sich zu "guten" Lehrerinnen und Lehrern entwickeln werden. Auch in der Regelung ihrer Aufnahmepraxis werden die PHs eine Mittelstellung einnehmen zwischen einer Einpassung der Ausbildung von Lehrpersonen in den Rahmen des kantonalen,

³ Eine Einschränkung des Rechts auf Ausbildung an den Universitäten ergibt sich mit der Einführung des Numerus clausus in der Humanmedizin (vgl. die Empfehlung der Schweizerischen Hochschulkonferenz und die kantonalen Universitätsgesetze).

allf. regionalen Schulwesens und ihrer Vernetzung mit den andern Hochschulen und Universitäten. Wenn sich die PHs in ihrer Aufnahmepraxis nicht wie die Seminare in den kantonalen Zuständigkeitsbereich der Bildungsverwaltung einspannen lassen, kann dies so wenig wie ihr Anspruch auf Selbstbestimmung und akademische Freiheit heissen, dass sie sich ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung nicht bewusst sind und sich ihr gar zu entziehen gedenken.

13. Die Pädagogische Hochschule als "lernende Organisation"

Angesichts der stetigen gesellschaftlichen Veränderungen wird heute keine Ausbildungsinstitution überleben, wenn sie sich nicht selber weiterentwickelt. Somit ist es entscheidend, zu wissen, wem die Verantwortung zufällt, den Entwicklungsprozess in Gang zu bringen, die Ausbildung zu evaluieren und sie zu optimieren. Wenn dies die Aufgabe der PH-Leitung ist oder wenn sie gar einer aussenstehenden Verwaltungsinstanz (z.B. einer Aufsichtsbehörde) überbunden ist, werden die Dozentinnen und Dozenten auf diese Bevormundung des Kollegiums reagieren und kaum aktiv mitmachen, namentlich dann nicht, wenn sie - wie heute im Zuge der Sparmassnahmen üblich - aufgefordert sind, mit weniger Geld mehr und Besseres zu leisten. Soll sich die PH lebendig entwickeln und profilieren, muss sich der Lehrkörper mit ihrem Leitbild identifizieren, und ebenso müssen dies die Studierenden tun. Beide Körperschaften haben sich gemeinsam um das gute Funktionieren der Institution zu bemühen, und zusammen müssen sie für deren prozesshafte Weiterentwicklung einstehen. Dazu braucht das Kollegium einen weiten Handlungsspielraum.

Im Rahmen der vorgegebenen Gesetzesvorschriften und Reglemente verfügen auch die Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule und der Schulen im postobligatorischen Bereich über einen angemessenen Freiraum und können ihre Einwirkungsmöglichkeiten wahrnehmen. Wie sich feststellen lässt, sind sie jedoch vor allem darauf bedacht, ihren persönlichen Anliegen oder denen ihrer Fachschaft zum Durchbruch zu verhelfen. Die übergeordneten Interessen der Institution werden nicht in gleichem Masse ernstgenommen.

Selbstverständlich ist auch die Entwicklung der Universitäten von besonderen personellen Konstellationen abhängig, und manchen sind persönliche Interessen näher als allgemeine, doch sorgen hier klare Strukturen und formelle Vorgehensweisen für die nötige Versachlichung der Geschäfte. Die Entscheide werden protokolliert, die Berichte der Arbeitsgruppe sind durch das Kollegium zu genehmigen, und der Erlass bzw. die Erneuerung der Studienpläne und -reglemente ist an ein diffiziles Prozedere gebunden. Die Verfahren sind sauber geregelt und transparent. Wie dies aufgrund einer statutarisch festgelegten Vereinsordnung der Fall ist, hat jede und jeder das Recht, Vorschläge einzubringen. Alle Anträge werden sorgfältig geprüft und in Konferenzen behandelt. Finden sie Zustimmung, sind sie für die weitere Entwicklung der Universität massgebend.

Damit sich auch an den künftigen PHs eine Entwicklung aufgrund abgestimmter Strategien initiieren lässt, bedarf es eines strukturierten Freiraums für eigenständiges Handeln und entsprechend geklärte Verfahrensweisen.

14. Worauf es ankommt: eine Zusammenfassung des Wesentlichen in Leitsätzen

Es ist unerlässlich, eingehend darüber nachzudenken und zu diskutieren, welches der Ort der PH sein wird zwischen der Universität einerseits und den Schulen der Sekundarstufe II andererseits. Die PH wird sich zwingend vom universitären Modell abheben und sich ebenso klar von den Schulen unterscheiden. Es geht darum, einen *Mittelweg* zu finden zwischen den beiden so unterschiedlichen Bildungssystemen.

Dabei sind insbesondere die folgenden, wesentlichen Aspekte zu beachten:

- *Die Freiheit der Lehre und Forschung*: Wenn wir wollen, dass die PHs als Stätten der Lehre und auch der Forschung ernstgenommen werden, wenn sie tatsächlich mit den Universitäten zusammenarbeiten und partnerschaftlich an Forschungsprojekten teilhaben sollen, dann müssen sie in der Produktion und der Verbreitung des Wissens frei sein. Das bedingt Strukturen der Verwaltungsführung, Vorgehensweisen in der Berufung der Dozentenschaft, eine Regelung ihrer Mitwirkung sowie Verfahren der Qualitätskontrolle, die diese unabhängige intellektuelle Arbeit ermöglichen und stützen. Darin müssen sich die PHs den Universitäten annähern. Dabei haben wir uns bewusst zu sein, dass die an den Universitäten gelebte akademische Freiheit, die funktionierende Kollegialität und die geregelte Mitbestimmung nicht Werte an sich sind. Alles dient dem einen höheren Zweck, dem der Erneuerung des Wissens und dessen kritischer Diskussion zum einen, dem Aufbau der Professionalität unterrichtlich Handelnder zum andern.
- *"Former des esprits libres"*: Wie sollen sich in einer Institution, die sich in Forschung und Lehre als abhängig erweist, Menschen freien Geistes heranbilden lassen? Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen selbständig und kritisch (auch selbstkritisch) denkende und handelnde Persönlichkeiten werden. Das gelingt nur, wenn die PH in der Kultur ihrer Studiengestaltung diese Selbstverantwortung vorlebt. Dazu sind die nötigen institutionellen Voraussetzungen zu schaffen.
- *Eigenständigkeit und Partnerschaft*: Wenn wir die Zusammenarbeit der PHs mit den Universitäten fördern wollen, dürfen die Kultur und die Strukturen dieser beiden Institutionen nicht allzu unterschiedlich sein. Die Kooperation setzt voraus, dass sich die Personen, die miteinander im Kontakt stehen und zusammenarbeiten, gegenseitig respektieren. Die Vertreter der beiden Institutionen werden sich auf Abmachungen verständigen, die die gemeinsame Arbeit in Forschung und Lehre regeln, und sie werden die Dienstleistungen sowie die Zuteilung der Mittel festlegen. Um in guter Art zusammenzuarbeiten, bedarf es nicht einer Angleichung der einen Institutionen an die andere, z.B. der PH an die Universität. Wichtig ist vielmehr, dass sich jede der Partnerinstitutionen ihre eigene Identität hat und dass sich die an ihnen wirkenden Personen dieser je eigenen Art und Bestimmung bewusst sind bzw. sich damit identifizieren. Eine Partnerschaft, die sich nur aufgrund von Übereinkünften oberer Instanzen anbahnt und nicht von allen Betroffenen mitgetragen wird, hätte nur eine begrenzte Wirkung und wäre nicht dauerhaft.
- *Die Pädagogische Hochschule und die Schulen*: Damit Lehre und Praxis, die Hochschule und die Schulen, an denen die praktische Ausbildung stattfindet, im Geiste einer echten Partnerschaft im Rahmen der autonom handelnden Institution

- zusammenwirken, müssen sich die in der Lehrerbildung wissenschaftlich Tätigen und die Lehrkräfte im praktischen Schuldienst als gleichwertige Ausbilderinnen und Ausbilder erkennen. Das ist dann der Fall, wenn sie sich zu beiden Seiten als Fachleute wahrnehmen und wenn sie sich in der Erfüllung ihres Auftrages in ihrer je spezifischen Professionalität gegenseitig achten.
- *Den Strukturen kommt eine nicht zu unterschätzende instrumentelle Bedeutung zu:* Es sind nicht die Strukturen allein, die die Qualität und Effektivität von Forschung und Lehre an der weitgehend selbstverwalteten PH sichern. Wo immer PHs geplant werden, ist man auf der Suche nach einem optimalen Modell der institutionellen Organisation und der Stellung der Dozentenschaft. Die Lösung ist nicht leicht zu finden, geht es doch darum, die Spannung auszuhalten zwischen zwei Interessen, die sich nicht leicht zusammenbringen lassen: Es gilt ein Konzept zu entwickeln im Sinne der res publica, ohne sich an die Einflüsse der Politik auszuliefern; dabei konstruktiv zu sein, jedoch nicht unkritisch; aus eigenem Antrieb innovativ zu handeln und sich dabei vom Leistungsauftrag leiten zu lassen; sich in Forschung und Lehre frei und selbstverantwortlich zu wissen und zugleich rechenschaftspflichtig zu sein. Zu diesem Zweck sind Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, diesen Leitgedanken zu entsprechen.
 - *Gut Ding will Weile haben:* Es bedarf eines Zeitraums von einem Jahrzehnt, um die PHs zu schaffen. Dabei ist es nicht zwingend, dass alles vorbestimmt und vorweg schon geklärt ist. Im Gegenteil. Kurzfristig getroffene Optionen lassen fürchten, dass man dem verhaftet bleibt, was man kennt. Längerfristig könnte dies dazu führen, dass sich wenig Neues durchsetzt, sondern "plus du même", mehr des Gehabten.
 - *Und es darf auch etwas kosten (aber nicht mehr als bisher?):* Die Schaffung der PHs als neue Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist auf die Bereitstellung der dazu nötigen finanziellen Mittel angewiesen. Was zur Verfügung steht, ist abhängig von der konjunkturellen Lage. Das ist eine Erschwernis. Es ist nicht mit der Bereitschaft zu rechnen, dass die Öffentlichkeit für die an den PHs neugestaltete Ausbildung von Lehrpersonen mehr als bisher aufwenden will und kann.
 - *Die Pädagogische Hochschule - ein Fachhochschule besonderen Typs:* Noch gibt es in unserem Land kein geklärtes Verständnis für eine nötige Differenzierung der Ausbildungsinstitutionen im Fachhochschulbereich. Es wird zu unterscheiden sein zwischen Fachhochschulen, die eine Berufsmaturität voraussetzen, und andern, die die Zulassung der Studierenden von einer gymnasialen Maturität abhängig machen. Wohl sind die Pädagogischen Hochschulen Fachhochschulen. Ein Studium an einer PH setzt jedoch eine spezifische Vorbildung voraus. Es kann dies nicht eine Berufsmaturität sein. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer muss sich auf eine breite und vertiefte allgemeine Bildung und eine entsprechende Studierfähigkeit abstützen. Diese Voraussetzung ist mit der gymnasialen Maturität gegeben.
 - *Übergangslösungen als Chance:* In Frankreich haben sich die Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) konstituiert, ohne dass vorher alle Grundlagen schon vorgelegen hätten. Die nötigen Verordnungen, Reglemente und Studi-

enpläne sind, den Bedürfnissen und dem Stand der Reformentwicklung folgend, sukzessive erarbeitet und in Kraft gesetzt worden.

Es wird zunehmend wichtig, ein Leitbild dessen zu entwickeln, was sein *soll*, ohne sich in den Absichten einengen zu lassen von dem, was sein kann oder sein darf. Es gilt den Weg frei zu machen für Rahmenrichtlinien, die einen Entwicklungsprozess ermöglichen, und die Pädagogischen Hochschulen aus dem schwerfälligen, die Innovationskraft lähmenden parlamentarischen Behandlungsverfahren und aus der Verwaltungsprozedur herauszulösen. Warum geben wir den zu schaffenden PHs nicht ein Statut, das offen und erklärermassen experimentell und evolutiv ist? Das gestattete es, mit dem Planungsauftrag ein Entwicklungsdispositiv zum Tragen zu bringen. Dazu ein Beispiel: Die Kantone werden versucht sein, ein starkes, von oben eingesetztes Rektorat aufzubauen, in der Absicht, über diese Leitung auf den Planungsverlauf direkten Zugriff zu haben. Wenn sich der Schritt zur kollektiven Leitung zur Zeit noch nicht tun lässt und eine Wahl der Leitungspersonen durch das Kollegium der Dozentinnen und Dozenten nicht sofort zu realisieren ist, könnten die Rechtsgrundlagen zum mindesten eine Übergangsdirektion vorsehen, deren Auftrag es ist, innerhalb einer Frist von fünf Jahren die Konzeption einer kooperativen Führung der PH durch das Kollegium und die Regeln, nach denen diese zu funktionieren hat, zu planen und umzusetzen.

- *Vom Erneuern und Bewahren:* Wenn die PHs nicht zu einem Flickwerk werden wollen, indem die Lehrerbildungsinstitutionen unter neuem Namen weiterführen, was überlieferte Ausbildungspraxis ist, müssen wir einen umfassenden Transformationsprozess in Gang setzen. Es lässt sich dabei nicht antizipieren und im einzelnen unter Kontrolle halten, was da entsteht, weil neue Akteure am Werk sein werden, auf Seiten der Dozentenschaft wie auf Seiten der Studierenden. Eine neue institutionelle Kultur wird entstehen. Dabei geht es freilich nicht darum, alles auszuräumen, was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang war und auf ihre Art gut gemacht hat. Es wird von Grund auf zu erneuern sein, was der Erneuerung bedarf, und es wird zu bewahren sein, was sich als bewahrenswert erweist.

Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik

Lucien Criblez

"I could tell you my adventures - beginning from this morning," said Alice a little timidly; "but it's no use going back to yesterday, because I was a different person then." "Explain all that", said the Mock Turtle. "No, no! The adventures first," said the Gryphon in an impatient tone: "explanations take such a dreadful time."

Lewis Carroll, Alice's Adventures in Wonderland

Was soll die verstärkte Wissenschaftsorientierung der zukünftigen Lehrerbildung bringen? Die Erwartungen sind hoch; das weist eine Interviewstudie aufgrund der Befragung von Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung aus. Der Beitrag präsentiert Aussagen zum Wissenschaftsanspruch und zur Wissenschaftskritik. Er fragt nach Aspirationen und Bedenken und diskutiert vor dem Hintergrund der Wissenschaftsforschung im Bereiche der Bildungsforschung, welches realistisch einzulösende Ansprüche an die Wissenschaftsorientierung sind und welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind.

"Wir freuen uns, dass die Wissenschaftlichkeit und die Forschung [in die Lehrerbildung; LC] Eingang finden" (P 6, Z. 551-552)¹. "Keine curriculare pädagogische Wolkenforschung, die dann nur von einigen wenigen Personen gelesen wird, oder. Also das ist ja zum Teil wirklich paradox, was sich da entwickelt hat" (P 31, Z. 1231-1234). Diese beiden Zitate stammen aus einem Textkorpus von 57 transkribierten Interviews, die im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" mit Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung und der Lehrerbildungspolitik durchgeführt wurden.

Die Gegensätzlichkeit der beiden Aussagen ist ein irritierendes Ergebnis der Analyse dieser Interviews: Die systematische Auswertung der Interviews ergibt auf der einen Seite eine deutliche Befürwortung einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung. Die Erwartungen werden zum Teil stark übersteigert, von der ausgeprägteren Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung wird vieles für die Lösung schulischer Probleme erwartet. Auf der andern Seite geraten die Wissenschaft in ihrer vorherrschenden Ausprägung und die Universitäten als Orte der Wissenschaft unter Beschuss. Wissenschafts- und Universitätskritik geht dabei bei vielen Interviewten mit hohen Erwartungen gegenüber der Wissenschaft einher. Sie streben zwar eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung an, wünschen sich aber gleichzeitig eine andere Art von Wissenschaft.

Im folgenden wird die Interviewstudie zunächst kurz präsentiert. Der zweite Abschnitt geht der Frage nach, welche Erwartungen an die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung gestellt werden. Diese professionelle Aspiration wird im dritten Abschnitt als idealistisch charakterisiert und mit der Frage konfrontiert, was realistisch von Forschung und Wissenschaft in der Lehrerbildung erwartet werden

¹ Die so zitierten Quellenangaben beziehen sich auf transkribierte Interviews. P x bezeichnet eine der 57 Personen, die an den Interviews teilgenommen haben. Z. y bezeichnet die Zeilen des transkribierten Interviewtextes.

kann. Der Versuch, die Erwartungen realistisch zu halten, orientiert sich dabei an den heute voraussehbaren Rahmenbedingungen der zukünftigen Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau.

Den Gegenpol zur Wissenschaftsaspiration bildet die Wissenschaftskritik, die sich einerseits als Kritik an der Erziehungswissenschaft, andererseits als Universitätskritik manifestiert. Während der vierte Abschnitt diese Wissenschaftskritik der Interviewten darstellt, unterzieht der fünfte Abschnitt diese Kritik einer Kritik. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Wissenschaftsforschung im Bereich der Bildungsforschung wird gefragt, inwiefern die Kritik an der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung berechtigt ist.

Im abschliessenden Abschnitt geht es um eine nüchterne Bilanz: Soll die Lehrerbildung über die Phase der Anfangseuphorie hinaus wissenschaftsorientiert bleiben, sind einerseits die notwendigen Rahmenbedingungen für Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung zu schaffen; andererseits müssen die Erwartungen so gehalten werden, dass sie auch erfüllt werden können.

1. Die Interviewstudie im Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"²

Im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden neben standardisierten Befragungen von Studierenden und amtierenden Lehrkräften auch Interviews mit Akteuren und Akteurinnen der Lehrerbildung und der Lehrerbildungspolitik durchgeführt. Die qualitativen Interviews sollten einerseits über Wirkungsannahmen der Akteure und Akteurinnen Aufschluss geben, andererseits sollte die Gelegenheit benutzt werden für eine Einschätzung der Reformprozesse, die in der Lehrerbildung im Moment im Gang sind.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner orientierte sich an drei Kriterien: Erstens wurden Akteure und Akteurinnen aus drei unterschiedlichen Gruppierungen befragt: Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsadministrationen (Erziehungsdirektorinnen und -direktoren sowie Chefbeamtinnen und -beamten), Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen sowie Exponentinnen und Exponenten der Wissenschaft einerseits, der Verbände andererseits. Zweitens sollten die Ausbildungen für Lehrkräfte des Kindergartens, der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II in gleicher Weise berücksichtigt werden. Drittens waren die drei Regionen der NW EDK, der IEDK und der EDK-Ost gleich stark zu beteiligen.

Die problemzentrierten Interviews dauerten ein bis zwei Stunden. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden zugrunde, der Einstiegsfragen, obligatorische Vertiefungsfragen sowie fakultative Vertiefungsfragen enthielt. Die Fragen wurden in vier Fragekreise unterteilt: Fragen zum Berufsbild von bzw. zum Anforderungsprofil an Lehrerinnen und Lehrer, Fragen zur Ausbildung, Fragen zur Lehrerbildungsreform sowie Fragen zu gesellschaftlichen Aspekten der Lehrerbildung. Die im folgenden analysier-

² Einen ersten Überblick über das Nationalfondsprojekt gibt Criblez (1997); die Anlage der Interviewstudie wird von Christine Hofer im Schlussbericht zum Nationalfondsprojekt detailliert beschrieben (Hofer, 1998).

ten Aussagen stammen zum grossen Teil aus Textpassagen zu zwei Fragen aus dem Fragekreis "Reformen": "Ein wichtiges Argument der Reformbefürworter ist die 'Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung'. Wie stehen Sie dazu, was versprechen Sie sich allenfalls davon?" Diese Frage wurde mit der obligatorischen Vertiefungsfrage ergänzt: "Was soll und kann die Wissenschaftsorientierung des Kindergärtner/innen- und Lehramtsstudiums für die Bewältigung des Unterrichtsalltags leisten, was nicht?" Die zweite Frage lautete: "In den 'Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen' wird gefordert, dass an denselben auch Forschung betrieben werden soll. Wie stehen Sie dazu?" Obligatorisch wurde dazu die Vertiefungsfrage gestellt: "Wie könnte eine allfällige Forschungstätigkeit der Studierenden selber aussehen?"³

Die 57 Interviews wurden im Zeitraum zwischen Herbst 1996 und Frühling 1997 durchgeführt, anschliessend transkribiert (rund 1200 Seiten Interviewtext) und mit dem Textverarbeitungsprogramm ATLAS/ti grob kategorisiert. In dieser Grobkategorisierung wurden einerseits die 4 Fragekreise unterschieden, andererseits jedem Fragekreis einige Schlagworte zugeordnet. Dem Fragekreis "Reformen" wurden unter anderen die Schlagworte "Forschung" und "Wissenschaft" zugeordnet. Durch die Grobkategorisierung entstand so ein Textkorpus, der alle Interviewpassagen zu diesen Schlagworten enthielt. Darunter fielen Interviewpassagen, die ursprünglich zu den entsprechenden Fragen geäussert wurden, aber auch alle anderen Interviewpassagen, die sich mit dem Thema Wissenschaft und Forschung befassten. Dieser grobkategorisierte Textkorpus wurde anschliessend mit einem feineren Kategorienraster noch einmal strukturiert. Zwei der sechs weiter differenzierten Kategorien im Bereich Wissenschaft und Forschung dienen als Grundlagenmaterial der folgenden Analysen: Zum einen wurde eine Kategorie "Erwartungen an Wissenschaft", zum andern eine Kategorie "Kritik an der Wissenschaft" mit je weiteren Unterkategorien gebildet. Das methodische Vorgehen orientierte sich an den Verfahrensregeln der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die interviewten Personen repräsentieren nicht alle Gruppierungen, welche die Zukunft der Lehrerbildung mitbestimmen. So fehlen etwa die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrerbildungsinstitutionen, aber auch die politischen Parteien sowie Parlamentarierinnen und Parlamentarier. Die 57 Personen repräsentieren jedoch die Gruppierungen, welche die Reformdiskussion massgeblich bestimmen, recht gut. Im Vordergrund der Auswertung stehen aber nicht die Einzelaussagen, sondern die hauptsächlich verwendeten Argumentationsmuster, die nicht nur für die Befragten gelten dürften, sondern in der Reformdiskussion zur Lehrerbildung weit verbreitet sein dürften. Für die folgende Analyse spielten jedoch nicht nur die verwendeten Argumentationsmuster, sondern auch deren Widersprüche und die Auslassungen eine zentrale Rolle.

³ Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang des Schlussberichtes abgedruckt (vgl. Oelkers & Oser, 1998).

2. Wissenschaftsaspiration oder: Wozu Wissenschaft in der Lehrerbildung?

Die Bereitschaft der Interviewten, die Lehrerbildung in Zukunft enger mit Wissenschaft und Forschung zu verbinden, ist sehr gross. Sieht man von einigen wenigen Ausnahmen ab, unterstützen die Befragten diese Reformrichtung, wie sie einerseits im Rahmen der Reformdiskussionen zur Lehrerbildung seit den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK, 1993), andererseits im Rahmen der Fachhochschuldiskussion seit der "Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen" (Botschaft 1994) immer wieder postuliert wird. Diese hohe Bereitschaft, die Reformen in diese Richtung zu lenken, ist in den grossen Erwartungen an eine verbesserte Wissenschaftsorientierung begründet. Was sollen Wissenschaft und Forschung in der zukünftigen Lehrerbildung leisten?

Aus der Analyse der Interviews ergeben sich fünf zentrale Erwartungen, die mit der Wissenschaftsorientierung verbunden werden. Sie sind zwar nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, überschneiden und bedingen sich gegenseitig. Im Sinne heuristischer Kategorien vermögen sie für den momentanen Stand der Diskussionen jedoch zu zeigen, welche Erwartungshaltungen gegenüber einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung bestehen. Im folgenden werden diese fünf Kategorien kurz beschrieben und anhand einiger Zitate aus dem Textkorpus der Interviews dokumentiert:

a) Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung dienen der Verbesserung der Reflexions- und Analysefähigkeit zukünftiger Lehrkräfte

"Ich denke, es braucht wirklich eine gute Basis, ... um auch das Handeln reflektieren zu können" (P 4, Z. 647 f.). Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, ihr eigenes Handeln und ihre Alltagstheorien über Schule, Bildung und Erziehung zu reflektieren. Angesprochen wird etwa das Konzept des *praticien chercheurs* (in der Regel wahrscheinlich über die Broschüre von Gautschi & Mantovani-Vögeli [1995] rezipiert), in einigen Interviews scheinen auch Bezüge zu Andreas Dicks Darstellung und Rezeption der angloamerikanischen Diskussion auf (Dick, 1994). Kein Interviewpartner und keine Interviewpartnerin nimmt jedoch explizit auf Donald A. Schön, den Autor des "Reflective Practitioner", Bezug (Schön, 1983), obwohl fast alle Befragten das Konzept unterstützen. Die Überlegungen gehen selten über das Schlagwort und die Forderung nach Praxisorientierung der Forschung im Sinne der Reflexion des Unterrichtshandelns hinaus.

b) Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung fördern die differenzierte Argumentation und das differenzierte Begründen bei zukünftigen Lehrkräften

Diese zweite Erwartung steht in sehr engem Zusammenhang mit der ersten, allerdings ist sie nicht nach innen, auf den eigenen Unterricht, sondern nach aussen gerichtet und steht im Zusammenhang mit dem Image der Schule und deren Stellung in der Gesellschaft. Die Professionalisierung der Lehrerschaft wird hier so verstanden, dass "Lehrkräfte im Gespräch über das, was sie tun und über Erziehung und Bildung mit Eltern, mit andern Gruppierungen der Gesellschaft sich ... als Expertinnen und Experten verstehen könnten, die fundiert und in Kenntnis dessen, was man darüber schon erforscht hat, argumentieren und nicht aus dem gleichen Stand wie ihre Partnerinnen und Partner, nämlich, dass man auch mal erzogen worden ist und in der

Schule war" (P 34, Z. 995 ff.). Ein befragter Experte der Universität brachte diese Funktion der Wissenschaftsorientierung auf den Punkt: Lehrerinnen und Lehrer müssten im Umgang mit Eltern, mit Schulbehörden und mit weiteren aussenstehenden Personen ihr eigenes Handeln, aber auch die Schule mit Argumenten legitimieren können. Dazu sei Wissen jedoch die notwendige Grundlage (P 6, Z. 356 ff.).

c) Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung dienen der Erweiterung der individuellen Wissensbasis

"Und schliesslich ... ist das Wissen die Grundlage des Handelns" (P 6, Z. 350 f.). Das "Wissen um Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten von Entwicklungs- und Lernprozessen" müsse in der Lehrprofession verstärkt werden (P 6, Z. 668 ff.), Lehrerinnen und Lehrer bräuchten mehr Hintergrundwissen, damit sie das Verhalten der Kinder und das gesellschaftliche Umfeld besser analysieren können (P 8, Z. 595 ff.). Alltagswissen soll durch wissenschaftliches Wissen kontrolliert werden, Halbwissen soll möglichst vermieden werden. Dieses Wissen aber muss permanent aktualisiert und erneuert werden.

Allerdings wird in der Regel offen gelassen, welches wissenschaftliche Wissen gemeint ist: das erziehungswissenschaftliche, das fachwissenschaftliche oder das fachdidaktische? Handlungswissen oder Reflexionswissen? Reicht das allgemeinbildende Wissen der Sekundarstufe II aus? Die hohe Bewertung des Wissens kommt der traditionellen Wissensorientierung der Schule sehr nahe. Aber welches sind die richtigen Selektionen unter der Bedingung der Informationsgesellschaft?

d) Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung schaffen Verhaltenssicherheit im Unterricht

"Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollen dazu dienen, ich denke gerade an die Erziehungswissenschaft, ... die Praxis besser einüben, die Praxis besser bewältigen zu können. Also es geht hier sicher nicht darum, wissenschaftliche Methoden zu lehren, sondern ... das Handeln zu steuern" (P 1, Z. 733 ff.). Dieses Zitat ist typisch für viele Äusserungen in den Interviews. Man erwartet von der Wissenschaftsorientierung grössere Sicherheit im pädagogischen Handeln, Gewissheiten. "Diese Sicherheit ... lässt uns all die tausend Probleme des Schulalltags meistern [sic!]. Und wenn man diese Probleme meistert, dann ist man zufrieden, und wenn man zufrieden ist, ist man gesund und stark und kann wieder mehr leisten" (P 21, Z. 780 ff.). Wissenschaft, so formuliert ein Seminardirektor, hat die Funktion, die bisher weltanschaulich fundierten, tradierten, aus irgendwelchen Axiomen abgeleiteten Verhaltensklärungen und -empfehlungen der Lehrerbildung empirisch abzustützen.

Allerdings wird auch kritisch geäussert, dass die Wissenschaft, wenn sie einem solchen Erwartungsdruck ausgesetzt werde, zur "einfachen Rezeptwissenschaft" verkomme (P 10, Z. 243). Dem Anspruch auf Verhaltenssicherheit durch Wissenschaftsorientierung widerspricht zudem die Erwartung, dass Wissenschaft einen Beitrag dazu leiste, der Welt fragend gegenüberzustehen, die bestehenden Sicherheiten immer wieder zu hinterfragen und eine kritische Sicht der Welt zu entwickeln (so etwa P 45, Z. 823 ff.; P 5, Z. 616 f.).

e) Wissenschaft und Forschung unterstützen die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung der Schule

"Für mich ist Verwissenschaftlichung ein Qualitätsmerkmal" (P 35, Z. 422). Von der Wissenschaftsorientierung wird einerseits eine Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung erwartet. Andererseits soll durch Forschung und Wissenschaftsorientierung auch eine permanente Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung ermöglicht werden. In diesem Sinne wird die stärkere Wissenschaftsorientierung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung verstanden. Letztlich trägt die Wissenschaftsorientierung in der Sicht einiger Interviewpartnerinnen und -partner zur Professionalisierung der Lehrerschaft bei, weshalb die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schule interpretiert wird.

Bezugspunkt der Erwartungen ist in der Regel der Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaften. Zumindest ist eine sehr deutliche Akzentuierung in diese Richtung erkennbar. Neben den Erziehungswissenschaften wird ab und zu auch auf die Fachdidaktik Bezug genommen. Dass der fachdidaktischen Forschung nicht mehr zugetraut wird, hat wohl mit ihrem geringen Ausbaugrad in der Schweiz zu tun. Allerdings wäre genau hier eine der grossen Herausforderungen für die neuen Hochschulen zu verorten. Die Fachwissenschaften kommen als Bezugspunkte dagegen kaum vor. Lediglich zwei Vertreter der Ausbildungen für die Sekundarstufe I äussern sich in dieser Richtung: "Ich möchte, dass sie [die Studierenden; LC] die Gelegenheit haben, sich fachwissenschaftlich zu vertiefen, punktuell in einem Bereich ... fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt bekommen, die spezifisch auf Bedürfnisse eines Lehrerstudenten zugeschnitten sind" (P 57, Z. 785 ff.). Beim zweiten Vertreter der Sekundarstufe I kommt dieses Problem der Abstimmung von fachwissenschaftlichen Inhalten auf die curricularen Bedürfnisse der Lehrerbildung ganz deutlich zum Ausdruck: "Ich meine, die Lehrerbildung ist verpflichtet, dafür zu sorgen, dass fachwissenschaftliche Ausbildungsinhalte gezielt auf Bedürfnisse von Lehrerstudenten zugeschnitten sind, und nicht von Diplomstudenten. ... Dass die Hochschule sich darum nicht reisst, ist mir klar. Da muss halt die Lehrerbildung mit eigenen Ressourcen ... wirken" (P 57, Z. 1088ff.).

Dieses weitgehende Fehlen der Fachwissenschaften als Bezugspunkt für die Wissenschaftsorientierung kann - positiv - in die Richtung interpretiert werden, dass Forschung im Bereich der Fachwissenschaften im Sinne einer Arbeitsteilung den Universitäten zugeordnet bleiben soll und dass sie in den Pädagogischen Hochschulen weitgehend mit fachdidaktischen Fragen verknüpft werden soll. Das Ausblenden der Fachwissenschaften aus der Lehrerbildungsdiskussion führt jedoch zu einer Fokussierung auf Vermittlungsaspekte. Die Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau ist in dieser Optik gleichzeitig die fachliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine weitere inhaltliche Beschäftigung mit schulischen Unterrichtsinhalten ist nicht mehr vorgesehen. Damit wird in Kauf genommen, dass die fachliche Ausbildung nicht lehrplanförmig ist. Konkret: Die Beschäftigung mit deutscher Literatur im Gymnasium dient zwar der Allgemeinbildung, aber für den Sprachunterricht in der Primarschule wären zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wohl eher in Linguistik und Psycholinguistik auszubilden als in neuer deutscher Literatur. Fachwissenschaftliche Anteile müssten also in die Ausbildung aufgenommen werden können. Die Wissen-

schaftsorientierung könnte auch so verstärkt werden. Allerdings dürften die Inhalte nicht von der fachwissenschaftlichen Systematik her bestimmt sein, sondern müssten entweder auf die Lehrpläne der Volksschule abgestimmt oder aber auf die Vermittlungsaufgabe zugeschnitten sein.

Eine zweite Lücke in der Diskussion über Wissenschaftsorientierung ist im Bereich der berufspraktischen Ausbildung festzustellen. Überlegungen dazu, wie Forschung (sei sie nun erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer oder fachwissenschaftlicher Provenienz) mit der berufspraktischen Ausbildung zu verbinden sei, fehlen fast vollständig, obwohl das Konzept des reflektiven Praktikers immer wieder erwähnt wird. Offensichtlich ist über die Rolle der Praxislehrkräfte in diesem Zusammenhang bislang noch wenig nachgedacht worden. Der reflektive Praktiker soll - überspitzt formuliert - ohne Einbezug der reflektiven Praktiker ausgebildet werden. Ansätze für eine neuen Positionierung der Praxislehrkräfte finden sich zwar in der amerikanischen Diskussion über die sog. Professional Development Schools (vgl. Criblez, 1998a). In der Schweiz fehlen Überlegungen in diese Richtung bislang fast vollständig.

3. Realistische Erwartungen?

Kann eine zukünftige Lehrerbildung diesen formulierten Erwartungen gerecht werden? Oder wird die Wissenschaftsorientierung an der Ernüchterung über nicht erfüllbare Erwartungen scheitern? Erfolg oder Misserfolg der stärkeren Ausrichtung an der Wissenschaft hängen weitgehend davon ab, ob es gelingt, die Erwartungen realistisch zu halten. An den beschriebenen Erwartungen können in dieser Hinsicht zumindest zwei Probleme gezeigt werden: Am Beispiel der Technologieerwartung (Schaffen von Verhaltenssicherheit) kann gezeigt werden, dass die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung mit Erwartungen verbunden ist, die nicht eingehalten werden können, weil die Wissenschaft diese Erwartung gar nicht einlösen kann (a). Zweitens können Erwartungen scheitern, weil die notwendigen Rahmenbedingungen nicht vorhanden sind (b).

a) Die Erwartung, dass eine stärkere Wissenschaftsorientierung zu mehr Verhaltenssicherheit führen werde, ist mindestens aus zwei Gründen nicht einzulösen. Erstens ist das sozialwissenschaftliche Wissen, das zu dieser Verhaltenssicherheit führen könnte, nicht vorhanden. Zwar hat auch die amerikanische Holmes-Group, welche mit ihren Berichten die amerikanische Lehrerbildungsreform massgeblich beeinflusst hat, ein Kerncurriculum für die Lehrberufe gefordert, weil aufgrund des Fortschritts der Erziehungs- und Sozialwissenschaften heute ein Set von definierten wissenschaftlichen Erkenntnissen vorliege, das jedem zukünftigen Lehrer und jeder zukünftigen Lehrerin in der Ausbildung vermittelt werden müsse. "Within the last twenty years, however, the science of education promised by Dewey, Thorndike, and others at the turn of the century, has become more tangible: The behavioral sciences have been turned on the schools themselves, and not just in laboratory simulations. Studies of life in classrooms now make possible some convincing and counter-intuitive conclusions about schooling and pupil achievement" (Holmes Group, 1986, 52).

An dieser optimistischen Einschätzung des Zustandes der Erziehungswissenschaften ist jedoch vehement Kritik geübt worden⁴: "These researchers are never able to turn their theories into firm prescriptions for what practitioners should do in schools. One reason is that theories are efforts to generalize over time and across contexts, while teaching is a highly particularistic activity, necessarily bounded by time and place. Another is that educator judgments involve a mixture of value concerns and technical evaluations, and research can contribute only to the latter" (Labaree, 1995, S. 174). Wissenschaftliche Theorien könnten in Entscheidungssituationen zwar als Referenzpunkte dienen, aber Lehrerinnen und Lehrer müssten immer situations- und kontextbezogen auf dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrung entscheiden. Die imperiale Autorität einer an einheitlichen Standards ausgerichteten Lehrerbildung hält Labaree deshalb für einen Mythos.

Zweitens wird dieses Wissen - noch wenn es vorhanden ist -, in praktischen Verwendungszusammenhängen sehr unterschiedlich verwendet. "Das sozialtechnologische Fiasko ist durch besseres und mehr Wissen nicht auszubügeln" (Beck & Bonss, 1989, 17). Die sozialwissenschaftliche Verwendertforschung hat gezeigt, dass Verwendung nicht einfach Anwendung sei, sondern "ein aktives *Mit-* und *Neu*produzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von 'Ergebnissen' verlieren und im Handlungs-, Sprach, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden" (Beck & Bonss, 1989, S. 11).

Solche Erkenntnisse haben im Verlaufe der letzten 30 Jahre die "'Verwissenschaftlichung' als Mythos" entlarvt (Neumann & Oelkers, 1984). Frank-Olaf Radtke hat die Versuche einer "wissenschaftlichen Modernisierung der Erziehung" (Radtke, 1996, S. 19) analysiert und deren Verlauf in zwei Etappen beschrieben: Zunächst wurde die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis von der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern erwartet. Diese Erwartung ging von der Annahme aus, dass Forschen, Erkennen und Handeln ein einheitlicher Prozess sein könnten, "an dessen Ende der wissenschaftlich aufgeklärte Praktiker stünde, für den wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Know-how keine Gegensätze mehr bilden" (Radtke, 1996, 43). Aber diese Erwartung in den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis wurde enttäuscht. "Zu beobachten war der selektive oder statische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen unter Opportunitätsbewegungen" (Radtke, 1996, S. 46). Radtke führt dieses Scheitern u.a. auf zwei implizite Annahmen zurück: auf die Annahme einer höheren Rationalität wissenschaftlichen Wissens gegenüber alltäglichem Wissen und auf die Überzeugung der Aufklärungsfähigkeit der Praxis.

Dieses Scheitern führte in einer zweiten Phase dazu, dass dem Alltagswissen seine eigene 'Dignität' zugesprochen wurde. "Aus revidierter Sicht ist die Vermittlung von

⁴ Ein befragter Experte, Vertreter der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft, hat im Interview ebenfalls auf das Fehlen einer verbindlichen Wissensgrundlage hingewiesen: "Aber es ist natürlich schwierig ... zu fordern, den Leuten muss wissenschaftliches Wissen vermittelt werden, wenn wir das gar nicht haben. Ich denke, wir sind im Bereich der Erziehungswissenschaft noch lange nicht so weit, dass wir wirklich verkünden könnten, wir wären in der Lage, die Lehrerinnen und Lehrern mit unserem Wissen einzudecken und dann wüssten sie eigentlich alles, was sie zu wissen brauchen" (P 33, Z. 431 ff.).

Theorie und Praxis nicht länger ein *Transferproblem*, sondern ein Problem unterschiedlicher *Wissensstrukturen*, deren *Transformation* oder, grundsätzlich, deren *Transformierbarkeit* zur Debatte steht" (Radtke, 1996, S. 51). Dass auch dieser Ansatz im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern *vor* ihrer praktischen Unterrichtstätigkeit scheitern musste, hat nach Radtke mit der Annahme zu tun, dass dem Handeln rationale Entscheidungen, wie zu handeln sei, vorausgingen. Jedoch: "Um ein Unterrichtsziel (vorausgehende Absicht) zu erreichen, bedarf es einer Kette von absichtsvollen Handlungen, die im voraus nicht beabsichtigt/geplant werden können, weil die Notwendigkeit, sie auszuführen, situativ entsteht und nicht vorausgesehen werden kann" (Radtke 1996, S. 70).

Diese Erfahrungen, die sich vor allem auf die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung in Deutschland beziehen, sollten ernst genommen werden. Die Probleme, die mit der Wissenschaftsorientierung verbunden sind, sind grundsätzlicher Art und nicht abhängig von der nationalen Ausprägung eines Bildungssystems. Die Perspektive, die Lehrerbildung in der Schweiz erfolgreich zu 'verwissenschaftlichen', ohne die Folgeprobleme bearbeiten zu müssen, ist wohl zu optimistisch. Die Erwartungen an die vermehrte Wissenschaftsorientierung sind deshalb schon zu Beginn realistisch zu halten. Den Technologieerwartungen jedenfalls kann die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung, in welcher Form man diese Wissenschaft auch immer organisiert, nicht gerecht werden.

b) Neben diesen überspannten Erwartungen an die Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung sind Erwartungen festzustellen, die von einer wissenschaftlichen Lehrerbildung auch erfüllt werden könnten, die sich aber nicht im erwarteten Ausmass einstellen dürften, weil die *Rahmenbedingungen* für die wissenschaftliche Lehrerbildung nicht mit den Erwartungen korrespondieren. Einige zeitökonomische Überlegungen sollen als Beispiel dienen.

Zeitökonomische Fragestellungen sind im Bildungsbereich eigentlich an der Tagesordnung: Schulen funktionieren nur aufgrund ihrer Stundenpläne, Lektionentafeln und Lehrpläne; Schüler- und Lehrerpensen sind normiert. Trotz dieser starken zeitlichen Strukturierungskomponente sind Schulreformdiskussionen immer ideal, sie abstrahieren von zeitlichen Zwängen und tun so, als ob Zeit kein knappes Gut wäre. Im Moment steht in der Lehrerbildungsdiskussion die Dauer der Ausbildung als Strukturmerkmal im Vordergrund. Dieses Strukturmerkmal begrenzt die Ausbildungszeit auf drei Jahre. Die Lehrerbildung wird jedoch bereits durch eine zweite wichtige Rahmenbedingung stark zeitlich normiert: durch die Lektionsverpflichtung der Dozentinnen und Dozenten.

Drei Jahre, etwa 120 Wochen bei schulischem Jahresrhythmus, ist im Hinblick auf die hohen Erwartungen an eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung wenig Zeit. Forschung und Entwicklung müssen - schon aus zeitökonomischen Gründen - 'erkämpft' werden, sollen Studierende überhaupt daran beteiligt werden. Die Hoffnungen sollten deshalb in Grenzen gehalten werden. Die zeitökonomische Betrachtung macht aber auch deutlich, dass ein weiteres Problem anzugehen ist: Sowohl für die Ausbildungsinhalte ganz allgemein wie auch für den Bereich Forschung und Entwicklung sind grundlegende Überlegungen für eine Triage zwischen Grundausbildung (Initialausbildung) und Fortbildung notwendig. Nicht alles, was wünschbar ist,

findet Platz in der Grundausbildung, nicht alles, was heute in der Grundausbildung angesiedelt ist, ist hier, das heisst: vor der alltäglichen Unterrichtserfahrung, sinnvoll plaziert. Und aus der Perspektive von Forschung und Entwicklung wären Konzepte zu prüfen, die sich nicht nur auf die Grundausbildung, sondern auch auf die Fortbildung beziehen.

Dozenten und Dozentinnen der zukünftigen Fachhochschulen in Bundeskompetenz werden zu 16-20 Lektionen Lehre verpflichtet (Botschaft, 1994, S. 36). Diese Bundesregelung wird auch für die Fachhochschulen in kantonaler Kompetenz normierend sein. 16 Lektionen Lehre auf Hochschulstufe vorzubereiten und durchzuführen, die den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Qualitätsstandards genügt, ist für Dozentinnen und Dozenten, die auch ihre Aufgaben innerhalb der Ausbildungsinstitution (Betreuung der Studierenden, Kollegium, Kommissionsarbeit usw.) und ihre Fortbildungspflicht wahrnehmen, Aufgabe genug. Forschung und Entwicklung wird unter diesen Bedingungen zum Nebenamt, ein Problem, das die Situation der Bildungsforschung in der Schweiz ganz allgemein bereits kennzeichnet (vgl. unten).

4. Wissenschafts- und Universitätskritik

Obwohl in den Interviews mit der stärkeren Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung hohe Erwartungen verbunden wurden, bleibt das Verhältnis zur Wissenschaft skeptisch. Dies zeigt sich in drei unterschiedlichen Bereichen: erstens darin, dass viele Interviewpartner und -partnerinnen auf die weit verbreitete Skepsis gegenüber der Wissenschaft explizit hinweisen, zweitens in der Kritik an der Institution Universität und drittens im Hinweis auf Lücken der heutigen Bildungsforschung.

"Ich stelle eher ein sehr grosses Misstrauen allem Wissenschaftlichen gegenüber fest" (P 2, Z. 212 f.). Ähnliche Aussagen wiederholen sich in vielen Interviews. Die *erste Kritik* betrifft die Lehrerbildung selbst und beschreibt eine Grundhaltung der Personen in der Institution Lehrerbildung gegenüber der Wissenschaft. Allerdings wird diese Grundhaltung des Misstrauens nicht analysiert. Eine Steigerung formuliert eine Person aus der Bildungsverwaltung, indem sie das Misstrauen nicht nur auf die Wissenschaft, sondern auf das Wissen ganz allgemein bezieht: In der Lehrerbildung sei das "Misstrauen gegenüber allem, was Wissen und wissenschaftlich ist", gross (P 2, Z. 347). Ein Grund für die ablehnende Haltung gegenüber der Wissenschaft wird etwa darin gesehen, dass die alltägliche Praxis der Lehrerbildung eine Beschäftigung mit Wissenschaft gar nicht zulasse, ein anderer Grund wird in der Distanz zwischen Lehrerbildung und Wissenschaft gesehen: "Das ist auch eine Folge dieser Art von Lehrerbildung, die eben sehr praxisnah ist, und dann eigentlich alles, was an der Universität geschieht, als theoretisch bezeichnet, auf diese Weise eigentlich eine Verbindung, wie ich es doch für wichtig finden würde, zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis sehr erschwert wird" (P 33, Z. 276 ff.).

Die *zweite Kritik* betrifft die Universität als Institution. Diese Kritik dient gleichzeitig einer Profilierung der Pädagogischen Hochschule. Die Abgrenzung zur Universität macht deutlich, worin sich die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Selbstverständnis von den Universitäten unterscheiden wollen (ob sie dies können, wird

sich weisen müssen). "Also wenn die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen das ist, was Forschung zu meiner Zeit an der Uni gewesen ist, dann kann man darauf verzichten, dann ist es unsinnig" (P 3, Z. 856 ff.). Kleine Ausgaben der Universitäten sollen die Pädagogischen Hochschulen nicht sein (P 5 Z. 635-636).

Die Universitätskritik äussert sich denn auch in Bedenken, dass die Pädagogischen Hochschulen "zu wissenschaftlich" werden könnten. "Wenn eine Institution zu stark abfährt auf die Wissenschaft, dann ist sie verloren. ... Dann interessiert sie plötzlich die Praxis nicht mehr" (P 44, Z. 1063 ff.). Damit hängt auch zusammen, dass Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ein negativ konnotiertes Vorbild hat: die wissenschaftliche Lehrerbildung in Deutschland. Ein Interviewpartner erwähnt die Erfahrungen einer Studienreise mit der Seminardirektorenkonferenz in Berlin: "Was man dort als Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung betrachtet, das ist meiner Meinung nach ein Zerrbild oder eine Satire auf Verwissenschaftlichung. ... Was ich in Deutschland gesehen habe, ... das grenzt an Perversion" (P 43, Z. 1110 ff.).

Sehr verbreitet ist die Kritik am universitären Lehrbetrieb, insbesondere an der traditionellen 'Grossform' Vorlesung: "Vorlesung ist ein Graus" (P 51, Z. 1129). Der methodisch heilen und überschaubaren Welt des Lehrerseminars wird der kalte, methodisch unzulängliche Betrieb der Massenuniversität gegenübergestellt. In dieser Dichotomisierung sind die Präferenzen bereits verteilt.

Die *dritte, implizite Kritik* zeigt Lücken in der bisherigen Bildungsforschung auf. Explizit heisst die Kritik etwa: "Es wird für die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Anliegen der Schule ... zu wenig geforscht" (P 52, Z. 1720 ff.). Allgemein sind die Akteurinnen und Akteure der Meinung, dass der Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz zu gering sei. Einzelne sprechen sogar vor einem "desolaten Zustand" (P 45, Z. 867). "Ich glaube, die pädagogische Forschung in der Schweiz als ganzes liegt im Argen. Da wird sicher nicht zu viel, sondern zu wenig geforscht" (P 24, Z. 1048 ff.). Ein Interviewpartner macht darauf aufmerksam, dass in der Schweiz auf allen Ebenen Forschung fehle, sowohl auf der Makroebene (Schulsysteme), der Mesoebene (Schulen, Schulabteilungen) wie auch auf der Mikroebene (Klassenzimmer, Unterrichtsvorgänge, Methoden). "Wir denken, man muss auf allen drei Ebenen arbeiten" (P 36, Z. 1195).

Auf diesem Hintergrund wird ein Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Forschung verlangt. Mehrmals wird, vor allem von Vertreterinnen des Kindergartens, der Mangel an Forschung im Vorschulbereich beklagt. Daneben finden lediglich die Berufsbildung, die Didaktik, die Fachdidaktik sowie die Fächer Hauswirtschaft und Handarbeit/Werken je einmal Erwähnung. Während also allgemein die Forderung nach mehr Forschung im Bildungsbereich unterstützt wird, werden die Forschungslücken im Sinne von zu wenig erforschten Teilen des Bildungssystems kaum benannt. Meist wird sehr allgemein von erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Forschung gesprochen⁵. Ähnliches gilt auch für die konkreten Forschungsthe-

⁵ Allerdings sind die Lücken der Bildungsforschung durch die Wissenschaftsforschung ziemlich präzise benannt. Seit der ersten Analyse der Schweizerischen Bildungsforschung durch die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF, 1988) sind sie immer wieder benannt worden

men, die explizit als Forschungsmöglichkeit zukünftiger Forschung in den Pädagogischen Hochschulen genannt werden: Übertritt Kindergarten-Primarschule, Kindergarten, Basisstufe, Selektion, interkulturelle Erziehung, Sprachprobleme fremdsprachiger Kinder (3x), Scheidungskinder, Zweitsprachenerwerb (2x), Spielverhalten, Folgen von Blockzeiten, Lehrplanentwicklung, Berufsbildungsfragen, Lernforschung, Koedukation, Muttersprachdidaktik, Sprachentwicklung und Gewalt an Schulen.

Erstaunlich ist, dass mit der Kritik immer wieder ein 'alternatives' Bild von Wissenschaft entworfen wird. Diese 'andere' Wissenschaft bleibt jedoch - sieht man von den wenigen vorgeschlagenen Forschungsthemen ab - diffus, zumal die Interviewpartnerinnen und -partner, wenn sie überhaupt Wissenschaft definieren, bei den klassischen Kriterien wie Objektivität, Überprüfbarkeit, Theoriegeleitetheit, Methodenkontrolle, Generalisierbarkeit und dem Wahrheitskriterium bleiben. Trotz dieser diffusen Vorstellung soll sich die Wissenschaft ihr anpassen: "Das braucht vielleicht von wissenschaftlich Tätigen eine gewisse Umstellung" (P 20, Z. 888-889).

5. Kritik der Kritik

Die an der Universität als traditioneller Forschungsinstitution und der Wissenschaft geübte Kritik wird im folgenden mit den vorliegenden Daten aus der Wissenschaftsforschung und mit wissenschaftssoziologischen Erkenntnissen konfrontiert. Ziel ist es zu beurteilen, in welcher Hinsicht die Kritik berechtigt und wo sie unberechtigt ist. Die Kritik an Wissenschaft und Universität beachtet kaum - so die allgemeine These -, dass Forschung einer bestimmten Eigenlogik und Eigendynamik folgt, die nicht einfach ausser Kraft gesetzt werden kann. Zudem berücksichtigt die Kritik auch kaum die heikle institutionelle Situation der Erziehungswissenschaften bzw. der Bildungsforschung in der Schweiz.

Bisher ist der Fokus der Frage nach Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung immer auf die Lehrerbildung selbst gerichtet gewesen: Welche Funktion spielt Forschung in der Lehrerbildung? Wie können Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung institutionell verankert werden? Wer soll in der Lehrerbildung Forschung betreiben? Welche Forschungsthemen sollen bearbeitet werden? Wie stark muss der Berufsfeldbezug, die Anwendungsorientierung der Forschung in der Lehrerbildung sein? Können Praktiker, gemeint: Lehrpersonen, zugleich Forscher sein? usw. (diese Diskussion wird in dieser Zeitschrift seit einiger Zeit geführt). Im folgenden wird dieser Fokus umgekehrt. Es geht um die Frage, mit welchen Folgen in der Erziehungswissenschaft zu rechnen ist, wenn Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung etabliert werden.

Wenn Forschung und Entwicklung zum integralen Auftrag der Institutionen der Lehrerbildung wird, verstärkt dies zunächst die Bildungsforschung in der Schweiz, weil das Forschungs- und Entwicklungspotential zunimmt. Die Anzahl der Forschenden und die Anzahl der Forschungs- und Entwicklungsprojekte wird steigen, die für

Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen werden zunehmen, der Publikationsoutput wird steigen, einfach weil die neuen Institutionen unter Beweis stellen müssen, dass sie den Hochschulstatus⁶ zu recht innehaben und das Personal den Erwartungen von Wissenschaft und Forschung gerecht werden kann. Insgesamt ergibt sich für die Bildungsforschung eine Perspektive der Expansion⁷.

Diese Entwicklung ist aus der Sicht der Bildungsforschung erwünscht und notwendig. Allerdings könnte dieser Prozess auch einige problematische Folgen haben, da in der gegenwärtigen Situation der öffentlichen Finanzen nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass die neuen Institutionen mit einem grosszügigen Kredit für Forschung und Entwicklung ausgestattet werden. Wie sich die Entwicklungen im Moment abzeichnen, wird es im pädagogischen Bereich auch nicht zu einer wesentlichen Konzentration der Ausbildungsstandorte kommen. Auf diesem Hintergrund dürften die in verschiedenen Studien der Wissenschaftsforschung gezeigten Problemlagen der schweizerischen Bildungsforschung weiter verstärkt werden (Gretler, 1994; Grossenbacher & Gretler, 1992; Patry & Gretler, 1992; Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993). Die Bildungsforschung wird auf noch mehr Institutionen verteilt, die je für sich aber eine sinnvolle Grösse nicht erreichen, um Forschung und Entwicklung mit Kontinuität und so zu betreiben, dass die Akkumulation von Wissen wirklich möglich ist. Die Zufälligkeit von Forschungsthemen und -schwerpunkten dürfte sich fortsetzen. Und vor allem wird auch das Personal der Pädagogischen Hochschulen unter den vorgesehenen Arbeitsbedingungen nicht mit Kontinuität forschen können, weil neben der Lehrverpflichtung dafür kaum Zeit bleibt.

Thematisch dürfte Forschung und Entwicklung in den Pädagogischen Hochschulen auf die 'grossen' Themen des Praxisfeldes ausgerichtet werden, d.h. auf Lehr-Lernprozesse, auf die Mikroebene des Unterrichts sowie institutionell auf die Volksschule. Gerade diese Themen gehören jedoch heute schon alle zu den relativ gut abgedeckten Forschungsthemen. Dagegen dürften heute vernachlässigte Themen wie die Gymnasien oder der tertiäre und quartäre Bildungsbereich weiterhin vernachlässigt werden. Einzig etwa für den Kindergarten könnte sich die Forschungssituation verbessern - falls die Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten auch wirklich in die Pädagogischen Fachhochschulen eingebunden wird.

Die 'Verwissenschaftlichung' der Lehrerbildung könnte also - so gesehen - die Probleme der Bildungsforschung verstärken, statt sie zu minimieren, einfach weil die

⁶ Die Fachhochschulen gelten nach der Botschaft zum eidgenössischen Fachhochschulgesetz den traditionellen Hochschulen als "gleichwertig, aber andersartig" (Botschaft, 1994, S. 16). Dass die Fachhochschulen unter Druck geraten, den wissenschaftlichen Qualitätsbeweis zu erbringen, ist nicht nur eine Hypothese, sondern an den Entwicklungen in Deutschland empirisch nachgewiesen worden. Seit anfangs der siebziger Jahre hat bei erstberufenen Personen an den Pädagogischen Hochschulen die Praxisorientierung stark abgenommen, während sie im selben Zeitraum bei Erstberufenen an Universitäten zugenommen hat (vgl. Baumert & Roeder, 1990, S. 116).

⁷ Die Organisation der Lehrerbildung in Pädagogischen Hochschulen und die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hat in Deutschland - zusammen mit der allgemeinen Expansion der Universitäten - zu einer Expansion des Lehrkörpers (hauptberufliche Professorinnen und Professoren) von 23 im Jahr 1960 auf 1'012 im Jahr 1983 geführt (Baumert & Roeder, 1990, S. 87)!

neuen institutionellen Strukturen mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind wie die schon vorhandenen. Zudem dürfte die Schwierigkeit, erziehungswissenschaftliche Forschung als Grundlagenforschung zu legitimieren, wegen der Forderung nach praktischer Verwertbarkeit von Seiten der Profession zunehmen. Forschung und Lehre an den Universitäten dürften einem zunehmendem Druck ausgesetzt werden, sich vermehrt auf die Praxis hin zu orientieren, da nur noch eine solche Orientierung im Hinblick auf die Ausbildung der Profession als legitim erscheint. Dies ist vor allem deshalb problematisch, weil einerseits die Lage der Erziehungswissenschaften als universitäre Disziplin zumindest in der deutschsprachigen Schweiz prekär ist (Criblez, 1998b), weil andererseits kaum zwischen Profession und Disziplin unterschieden wird. Doch die Spezialisierungsprozesse, sowohl derjenige der Professionalisierung wie auch derjenige der erziehungswissenschaftlichen Disziplinenbildung, sind so weit fortgeschritten, dass nicht einfach die eine Funktion mit der andern Ausbildung wahrgenommen werden kann⁸ (Stichweh, 1994). Dies hat zur Folge, dass "sich Professionswissen und Forschungswissen trotz mancher formaler Ähnlichkeiten nicht aufeinander reduzieren und ebenso nur nach ihrer eigenen Logik verbessern lassen. Zugespitzt kann man sagen: Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht 'unmittelbar' vom anderen und auch nicht dadurch, dass sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren" (Tenorth, 1990, S. 93).

Der "Praxisdruck" dürfte sich nicht nur im Fall einer Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität abspielen, sondern sich wegen der Konkurrenzsituation um öffentliche Gelder, öffentliche Resonanz und öffentliche Anerkennung auch im Falle der Etablierung Pädagogischer Hochschulen einstellen. Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder haben diese Entwicklung, die in Deutschland bereits stattgefunden hat, analysiert und als "stille Revolution" bezeichnet: "Im Laufe der Expansion ging die Einbettung der traditionellen Praxisorientierung der Pädagogik in theoretisch-historische Forschung verloren, ohne dass die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Statt dessen gewann eine Wissenschaftskonzeption an Boden, nach der die wissenschaftliche Tätigkeit im Unterschied zur theoretisch-historischen und empirischen Forschung offenbar pragmatischer der Optimierung praktisch-pädagogischen Handelns dienen soll. Paradoxerweise geht parallel dazu die biographische Bindung an Praktikerrollen allmählich zurück. Mit der Akademisierung von Hochschullehrenden wurde praktische Berufserfahrung durch die theoretische Idee einer unmittelbar praktischen Wissenschaft ersetzt" (Baumert & Roeder, 1994, S. 45).

In den Kantonen, in denen die Lehrerbildung in die Universität integriert wird (Genf, Bern) entsteht zudem nicht nur im Forschungsbereich, sondern auch in der Lehre Praxisdruck. Die Auswahl der Inhalte dürfte sich in Zukunft vermehrt an einer *erwarteten* (nicht an einer empirisch erhärteten) praktischen Nützlichkeit orientieren, ganz so, wie sich dies heute in den erziehungswissenschaftlichen Fächern in der Lehrerbildung bereits abzeichnet (Criblez & Hofer, 1994; 1996). So konnte etwa

⁸ Das Konzept des "praticien chercheur", wie es in der Diskussion um die Forschung in der Lehrerbildung immer wieder propagiert wird, hat gerade darin seine problematische Seite; es negiert die Differenzen zwischen Profession und Disziplin (vgl. etwa Gautschi/Vögeli-Mantonvani, 1995).

empirisch gezeigt werden, dass das Anspruchsniveau in den erziehungswissenschaftlichen Fächern der Lehrerbildung einiges unter dem Anspruchsniveau anderer Ausbildungsbereiche liegt (Criblez & Wild, 1998).

Die Befürchtung, dass die Integration der Lehrerbildung in die Universitäten bzw. die neue Konkurrenzsituation zwischen universitären Erziehungswissenschaften und Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen zu einem Anpassungsdruck auf die Disziplin in Richtung Profession führen könnte, dürfte also nicht unbegründet sein. Damit entstehen aber durch die Einführung von Forschung und Entwicklung an Institutionen der Lehrerbildung für die universitäre Disziplin Erziehungswissenschaft erhebliche Anschlussprobleme. Die Kritik, wie sie in den Interviews geäußert wurde, wird Folgen haben, auch wenn sie zum Teil vielleicht von unberechtigten Ressentiments geleitet ist. Wie die Folgen zu bearbeiten sind, ist im Moment eine offene Frage.

6. Schlussfolgerungen

Wissenschaft in der Lehrerbildung ist für die Interviewten in der Regel fraglos Erziehungswissenschaft. Diese Erziehungswissenschaft wird mit Erwartungen konfrontiert, die sie nicht einlösen können. Zudem wird die bisherige Forschung mit einer Kritik belegt, welche die Situation der Erziehungswissenschaften in der Schweiz kaum zur Kenntnis nimmt. Realistischere Erwartungen an die Wissenschaft und differenziertere Kritik am Wissenschaftsbetrieb täten Not. Gleichzeitig müssen zwei Fragen geklärt werden: Welche Funktion hat die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, wenn von der Technologieerwartung im Sinne des Schaffens von Verhaltenssicherheit Abstand genommen wird? Und zweitens: Muss nicht die 'Bürde' der Wissenschaftlichkeit auf alle Bereiche der Lehrerbildung verteilt werden und nicht nur der Erziehungswissenschaft auferlegt werden? Ist also nicht gleichzeitig über die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften als wissenschaftliche Bezugsdisziplinen nachzudenken?

Soll die Lehrerbildung stärker auf Wissenschaft ausgerichtet werden, ist aber auch das Verhältnis der Lehrerbildung zur akademischen Bezugsdisziplin, zur Erziehungswissenschaft zu klären und neu zu definieren. Ressentiments sind keine tragfähige Basis für eine fruchtbare Kooperation. Die gezeigte Kritik an der akademischen Disziplin ist nicht unberechtigt, auch wenn sie zu undifferenziert und zu diffus bleibt. Sie berücksichtigt jedoch die heikle Lage der akademischen Disziplin nicht.

Die Konstitution einer Disziplin erfolgt als doppelter Prozess: als Differenzierung gegenüber dem Alltagswissen und als Binnendifferenzierung gegenüber bereits disziplinmäßigem Wissen (Helm et al., 1993). Damit ist eine wechselseitige Verselbständigung von pädagogischer Profession und akademischer Disziplin verbunden, eine "Verstetigung der Differenz von Forschung und Reflexion, von kritisch distanzierter Beobachtung und aufgabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit" (Tenorth, 1994, S. 23). Die Gefahr liegt also darin, dass die Disziplin sich so weit verselbständigt, dass sie die Profession und deren Anliegen aus den Augen verliert. Dies trifft für die akademische Disziplin Erziehungswissenschaft in der deutschsprachigen Schweiz zumindest teilweise zu. Die akademische Disziplin ist für ihre geringe

Aufmerksamkeit gegenüber der schulischen und der bildungspolitischen Praxis mit der Verweigerung des Ausbaus 'bestraft' worden.

Bei aller Kooperation kann jedoch die Entwicklung der gegenseitigen Verselbständigung nicht einfach rückgängig gemacht werden. Differenzen zwischen Profession und Disziplin werden bestehen bleiben, und eine fruchtbare Kooperation ist darauf angewiesen, dass diese Grenzen bekannt sind⁹. Bei den befragten Akteurinnen und Akteuren jedenfalls ist die Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin in einem pragmatischen Sinne noch vorhanden. So äussert sich ein befragter Erziehungsdirektor: "Es nützt mir nichts, wenn ich einen Dr. päd. oder ich weiss nicht was in der Primarschule habe; das ist nicht das Ziel" (P 22, Z. 992 ff.). Eine Seminarleiterin stellt fest: "Ich denke, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte den Mut haben ... zu sagen: Es ist eine Berufsbildung auf tertiärer Stufe, für die Du die genau gleichen Fähigkeiten und Voraussetzungen mitbringen musst wie für ein Studium. Aber es ist kein Studium" (P 49, Z. 757 ff.).

Eines der grossen Probleme in der jetzigen Reform wird sein, die Hoffungsprogramme, insbesondere im Bereich von Wissenschaft und Forschung, auf Realisierbares zu beschränken. Wissenschaft in der Lehrerbildung kann nicht alles leisten, und nicht jede Art von Forschung in der Lehrerbildung ist sinnvoll. Werden die Erwartungen überspannt oder dient Wissenschaft einfach nur der Legitimation eines neuen Status, werden Probleme wiederholt, die eigentlich bekannt sind: "Wer Geltung und Anerkennung für sich, seine pädagogischen Ansprüche und Aussagen beanspruchte, der versuchte, von Wissenschaft zu profitieren, und meinte, sich gegenüber Wissenschaft rechtfertigen oder doch zumindest gleich starken Ansprüchen genügen zu müssen. 'Wissenschaft' wurde dabei aber nicht zum Garanten grosser Ambitionen, sondern auch zum Prüfstein und zu einer lästigen Instanz mit ganz ambivalenten Konsequenzen; sie sprach Geltung ab oder Anerkennung zu, und sie normierte die Möglichkeit, eigene Geltungsansprüche zu vertreten, durch die Propagierung universeller Standards. Im Felde der Erziehung belastete sie deshalb primär mit Erwartungen, die einzulösen eigene Schwierigkeiten nach sich zog, besonders weil das Problem der Pädagogik nicht so sehr im Aufweis theoretischer Geltung, sondern im Gelingen des Handelns gesehen werden muss" (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 16).

Wissenschaft dient also nicht nur als Projektionsfläche für Erwartungen und Hoffnungen. Einmal in der Lehrerbildung wirklich eingeführt, wird die Wissenschaft selbst Erwartungen formulieren, Normen vorgeben und Standards setzen. Zu glauben, in der Lehrerbildung könnte eine andere Art von Wissenschaft etabliert werden, die sich den durch die Wissenschaft definierten Erwartungen, Normen und Standards entziehen könne, widerspricht allen Erfahrungen der Wissenschaftsgeschichte. Mit andern Worten: Wird Wissenschaft in der Lehrerbildung tatsächlich etabliert, bleibt dies für die Lehrerbildung nicht folgenlos. Nicht alle Folgen passen ins Erwartungsprogramm. Wissenschaft kann aber nicht 'à la carte' in die Lehrerbildung eingeführt werden. Es ist nicht möglich, "vom Nimbus der Wissenschaft im pädagogischen Handeln und seiner Reflexion zu profitieren, ohne sich den restriktiven Bedingungen

⁹ Ob sich in der Erziehungswissenschaft die Grenzlinie zwischen anwendungsorientierter Forschung und Grundlagenforschung ziehen lässt, ist jedoch zweifelhaft (Criblez, 1998c).

von Forschungsprozessen zu unterwerfen" (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 16). Und es wird nicht möglich sein, den Studierenden gleichzeitig Differenzerfahrungen durch Wissenschaft zu ermöglichen *und* ihnen trotzdem einheitsstiftendes Handlungswissen zu vermitteln. An dieser Stelle und in diesem Verständnis ist die traditionelle "Seminar-kultur" wohl tatsächlich zu Ende.

Auf diesem Hintergrund scheinen mir für die zukünftige Entwicklung der wissenschaftsorientierten Lehrerbildung zumindest vier Klärungen notwendig zu sein: Erstens wäre schärfer zwischen Profession und Disziplin zu unterscheiden. Zwar überschneiden sich Profession und Disziplin in der Person der Auszubildenden, aber für die Definition von Wissenschaft in der Lehrerbildung scheint die Unterscheidung unabdingbar. Während sich die akademische Disziplin auf Wahrheitsfragen konzentrieren kann, stellen sich der Profession immer auch Wirkungsfragen (Oelkers & Tenorth 1991). Es wäre jedoch problematisch, die Disziplin auf Wirkungsfragen einzuschränken, und es wäre fatal, Wirkungsfragen für die Profession nicht zu bearbeiten.

Zweitens wäre zu klären, in welchen Bereichen die Wissenschaftsorientierung vor-dringlich ist: Zwar ist die Erziehungswissenschaft die akademische Bezugsdisziplin. Wenn ihr die notwendige Entwicklung weiterhin verweigert wird, fällt dies auf die Ausbildung der Profession zurück. Aber nicht alle Erwartungen dürfen auf die Erziehungswissenschaften gerichtet werden. Die Fachwissenschaften sollten ihren Vermittlungsauftrag in Zukunft ernster nehmen. Und zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften muss mit der Entwicklung der fachdidaktischen Forschung endlich ernst gemacht werden.

Drittens müsste gerade für den Bereich der Erziehungswissenschaft die inhaltliche Frage diskutiert werden: Wir brauchen eine Diskussion und anschliessend einen minimalen Konsens darüber, welche erziehungswissenschaftlichen Inhalte die Profession wirklich braucht. Das ist nicht utilitaristisch im Sinne "Was nützt mir das für die Praxis" gemeint. Dies beinhaltet auch die schwierige Frage, welche Art von erziehungswissenschaftlicher Theorie die Profession braucht, um den gesteigerten Erwartungen an eine reflexive und argumentierende Profession gerecht werden zu können.

Damit hängt viertens die Frage zusammen, welche Forschung in der Lehrerbildung sinnvoll ist, damit sie ihren Beitrag zur Entwicklung der Profession leisten kann. Professionalisiert im Bereich der historischen Forschung eher die Lektüre und Interpretation eines 'zeitlosen' Klassikers oder die Beschäftigung mit der Geschichte der Schule im eigenen Dorf? Taugt eine kleine empirische Elternbefragung über die Wünschbarkeit der Fünftageweche in der Schule eher für den Aufbau professioneller Kompetenzen als das Wissen um die sehr unterschiedliche Verteilung von fremdsprachigen Kindern in den Regionen der Schweiz oder den Quartieren einer Grossstadt?

Die Fragen mögen zunächst banal oder beliebig erscheinen. Die wissenschaftsorientierte Lehrerbildung steht jedoch unter hohem Erwartungsdruck und hat ein begrenztes Zeitbudget. Soll sie im Sinne einer Verbesserung der Lehrerbildung erfolgreich sein und nicht einfach zu einer Steigerung der Ressentiments gegenüber Forschung und Wissenschaft führen, sind die Erwartungen zu disziplinieren und die aufgeworfenen Fragen zu klären.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P.M. (1994). "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29-47). Weinheim.
- Beck, U. & Bonss, W. (1991). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7-45). Frankfurt/M.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen* (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. Bern.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 6-14.
- Criblez, L. (1998a). Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 69-77.
- Criblez, L. (1998b). Profession ou discipline? La situation des sciences de l'éducation en suisse alémanique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Faut-il brûler les sciences de l'éducation? ou: Les sciences de l'éducation ont-elles une identité?* Genf (in Vorbereitung).
- Criblez, L. (1998c). Funktion, Organisation und Stellung von Forschung und Wissenschaft an Institutionen der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 279-287.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1997). Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Auf der Suche nach Qualitätskriterien für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. *Unipress. Berichte über Forschung und Wissenschaft an der Universität Bern*, 95, 30-32.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). (1995). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Seminar "Praticien chercheur"*. Aarau.
- Gretler, A. (1994). *3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung. Länderbericht Schweiz*. Aarau.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung*. Bern.
- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrer/innenbildung*. Aarau (in Vorbereitung).
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1993). Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In J. Schriewer, E. Keiner & Ch. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 251-275). Frankfurt/M.
- Hofer, Ch. (1998). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Holmes-Group (1986). *Tomorrow's Teacher*. East Lansing, MI.
- Labaree, D.F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. *Teachers College Record*, 97, 166-205.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 229-252.

- Oelkers, J. & Oser, F. (Hrsg.). (1998). *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Schlussbericht an den Nationalfonds. Bern/Freiburg (in Vorbereitung).
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim/Basel.
- Paschen, H. & Wigger, L. (Hrsg.). (1992). *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim.
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik*, 6, 33-71.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Erziehungswissenschaften - Pädagogik: Ausbildung und Forschung*. Bern.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York.
- SGBF [Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung] (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. Aarau.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 278-336). Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup, & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81-98). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim.

Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Peter Metz

Der Autor führt den "landesweiten Reformaufbruch" auf seine historisch bedingten Wurzeln zurück. Dabei geht er im besonderen ein auf das Verhältnis von Universität, kantonalen oder regionalen Hochschulen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und eidgenössisch anerkannten Fachhochschulen sowie auf dasjenige von Forschung und Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schule. Er fokussiert seine Kritik auf drei Problemkreise: das Dogma der schulischen und ausserschulischen Praxisnähe ("striker Berufsbezug" der Ausbildung und Ausbau der Lehrpraktika; Obligatorium der Wirtschafts- und/oder Sozialpraktika), die Perpetuierung der Allrounder-Ausbildung bei gleichzeitiger Einbindung bisheriger Spezialausbildungen und die Aufspaltung von Bildung und Beschäftigung, Lernen und Berufsausübung. (Red.)

Panorama der 1890er Jahre

Vor 100 Jahren schufen Zeichner und Lithographen in mühevoller und kunstreicher Arbeit eindruckliche Panoramakarten, die einen topographischen Überblick sondergleichen gestatteten. Der weite Blick auf die umliegenden Täler und Höhen zeigte die Vielgestaltigkeit von Landschaft und Natur und führte dem Wanderer die Verschiedenartigkeit der Lebensbedingungen von Menschen vor Augen.

Einem vergleichbaren *Orientierungsbedürfnis* mögen die Welt- und Landesausstellungen (Gonon, 1998) oder auch Enzyklopädien entsprochen haben. Wilhelm Rein legte 1894 bis 1899 in erster Auflage ein siebenbändiges "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" vor; zwischen 1903 und 1910 erweiterte er es auf stolze zehn Bände. Bis zum Erscheinen der "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" in den Jahren 1982ff. blieb es das umfangreichste.

Die Landschaft der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigte in den 1890er Jahren den *Gegensatz von sächsischem und preussischem System*. Betonte das sächsische System die Verknüpfung von Allgemein- und Berufsbildung in der strukturellen Form von dreijährigen Lehrerseminaren, so trennte das preussische System diese beiden Teile zeitlich und institutionell. Die Schwäche des sächsischen Systems lag in der letztlich ungenügenden Berufsbildung, das preussische System litt an einer zu knapp bemessenen Vor-, d.h. Allgemeinbildung (Rein, 1898; 1902). Die historische Entwicklung gab u.a. mit klarer Unterstützung der deutschen Lehrerkonferenzen dem preussischen System recht, in welchem das Abitur die Zäsur zwischen allgemeinbildendem Gymnasium und tertialisierter Berufsbildung bildet. Was bis heute nicht zu befriedigen vermag, ist das Anbringen einer zweiten Zäsur, nämlich die Zweiphasigkeit der Berufsbildung, indem die fach- und erziehungswissenschaftliche Bildung an der PH oder Universität und die berufspraktische Ausbildung am Studienseminar erfolgen.

Die Schweiz kannte für die Ausbildung von Primarlehrkräften vor einhundert Jahren fast nur den Typus der *integrierten Lehrerbildung*. Angesiedelt auf der Sekundarstufe II, bildete sie entweder eine Seminarabteilung innerhalb einer grösseren Mit-

telschule oder ein selbständiges staatliches Seminar oder eine konfessionell orientierte Lehranstalt. Einzig Basel-Stadt entschied sich mit der Schaffung von "Primarlehrerkursen" schon 1894 für eine vollständige institutionelle und strukturelle Trennung von Mittelschule und Lehrerbildung. Mit der Eröffnung des Kantonalen Lehrerseminars im Jahre 1925 - heute Pädagogisches Institut - fand diese Entscheidung eine Bestätigung und Konsolidierung (Brenner, 1941; Mangold, 1930; Metz, 1998). Dem Beispiel Basels folgten Genf und Zürich.

Und welche Landschaftsformen kennzeichnen die heutige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz? Badertscher und Mitarbeiter (1993) unterscheiden in ihrem Handbuch 144 Grundausbildungsgänge für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen. Kaum eine Variante ist denkbar, die in der Schulrealität nicht auffindbar wäre. Weder EU- noch EDK-Vorgaben werden an dieser *Vielgestaltigkeit* kurz- und mittelfristig viel ändern, denn die Entscheidungen folgen spezifischen Bedingungen und funktionalen Abhängigkeiten - die Regelungskompetenz ist völlig uneinheitlich. Im Falle der Primarlehrkräfte ist sie kantonal, im Falle von Fach- und Speziallehrkräften liegt sie beim Bund oder bei entsprechenden Fachschulen oder wird interkantonal geregelt. Selbst bei ähnlichen Strukturvorschlägen realisieren sich in den Kantonen ganz unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen und undurchlässige Studienverläufe.

Szenenwechsel und Reformaufbruch in den 1990er Jahren

Die 1990er Jahre sind in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch *rasche und folgenreiche Szenenwechsel* geprägt. In einer frühen Phase orientierten sich die kantonalen Reformen u. a. an den möglichen Folgen des EWR-Vertragswerkes. Nach dem EWR-Nein des Volkes im Jahre 1992 trat diese Bestimmungsgrösse in den Hintergrund. Umso nachhaltiger wirken seither jene bildungspolitischen Entscheidungen und Ereignisse auf die kantonalen Reformen ein, welche sich in den Jahren 1993 bis 1995 Schlag auf Schlag folgten:

- a) Die *"Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen"* wurde von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) am 18. Februar 1993 erzielt, vom Bund am 24. November 1994 genehmigt und am 1. Januar 1995 in Kraft gesetzt. Die Vereinbarung bestimmt die EDK zur Vollzugs- und Anerkennungsbehörde von Ausbildungen und Berufen, insbesondere der "Lehrerbildung aller Stufen". Dabei hat jeder Signatarkanton *eine* Stimme. Anerkennungsreglemente sollen "minimale Anforderungen formulieren, denen ein Ausbildungsabschluss genügen muss". "Zwingend" sollen sie den "Abschluss ausgewiesener Qualifikation" und das "Prüfverfahren für diese Qualifikation" festhalten. Weitergehende Bestimmungen "können" sich auf "die Dauer der Ausbildung, die Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung, die Lehrgegenstände und die Qualifikation des Lehrpersonals" beziehen.
- b) 1993 publizierte die EDK in ihrem Dossier 24 *"Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen"*. Nach deren Vernehmlassung verabschiedete die Konferenz am 26. Oktober 1995 ihre Empfehlungen, die mit der Formulierung eines Standards "in der Regel" ausserordentlich viel Spielraum lassen: "Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf der Tertiärstufe, und zwar an Universitäten, an Fachhochschulen (...) oder an besonderen Ausbildungsinstitutionen. ... Zulas-

sungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II ... ist in der Regel die gymnasiale Maturität. ... Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte der Volksschule ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmaturität oder die gymnasiale Maturität. ... Die Ausbildungsdauer an Pädagogischen Fachhochschulen beträgt in der Regel drei Jahre." (EDK, 1995)

- c) Im Januar 1995 unterzeichnete der Bund, im Februar die EDK die "Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsabschlüssen", das *Maturitätsanerkenntnisreglement* (MAR). Das MAR setzt als minimale Ausbildungsdauer des Gymnasiums vier Jahre und ermöglicht mit den Schwerpunktfächern der Musik, des Bildnerischen Gestaltens und der Philosophie/Pädagogik/Psychologie eine Art musisch-pädagogische Maturität.
- d) Schliesslich verabschiedete die Bundesversammlung in ihrer Sitzung vom 6. Oktober 1995 ein "*Bundesgesetz über Fachhochschulen*". Verbindlich sieht das Gesetz im Artikel 1 vor, dass der "Bund ... den Aufbau und die Entwicklung von Fachhochschulen in den Bereichen der Industrie und des Gewerbes, der Dienstleistungen sowie der Land- und Forstwirtschaft" fördert. Angestrebt wird "gemeinsam mit den Kantonen die gesamtschweizerische und regionale Aufgabenteilung und Zusammenarbeit im gesamten Hochschulbereich" (ebd.), wobei die internationale Zusammenarbeit berücksichtigt werden soll. Ausdrücklich vorgesehen ist die Möglichkeit, "Fachhochschulstudiengänge in weiteren Bereichen" zu fördern. Die Botschaft (1994, S. 27) macht deutlich, dass "zu einem späteren Zeitpunkt" auch Studiengänge eidgenössisch anerkannt und gefördert werden können, "die heute in rein kantonaler Kompetenz stehen". Die Abbildung 1 der Botschaft verweist unter dem Titel "Fachhochschulen" mit dem Stichwort "Pädagogik" klar auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wichtiger als die fernere Zukunft einer möglichen Bundesunterstützung ist der politische Wille, im tertiären Bildungsbereich Aufgabenteilung, Zusammenarbeit und Durchlässigkeit anzustreben. Kantonalistische Lösungen, die diesen Zielen zuwiderlaufen, dürften es zunehmend schwer haben.

In dieselbe Phase eines landesweiten Reformaufbruchs fielen weitere Bestrebungen, welche die gegenwärtigen Reformvorhaben charakterisieren und die künftige Diskussion wesentlich mitbestimmen werden: Das Berufsleitbild des LCH mit der These einer gemeinsam gestalteten "pädagogischen Schule" von 1993, die Diskussion um das Schuleintrittsalter und die Basisstufe resp. die Ausbildung einer Basisstufenlehrkraft, die Frage von Fächergruppenlehrkräften auf der Primar- und Sekundarstufe I und der Zugang zur Lehrerbildung für Berufsleute.

Verunsicherung von Reformvorhaben

Während der Aufbau von eidgenössisch anerkannten Fachhochschulen dank breiter politischer Unterstützung rasch voranschreitet, erleben wir - von einigen Ausnahmen (u. a. Basel Landschaft, Bern, Graubünden, Wallis) abgesehen - in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig eine deutliche *Verzögerung* oder *Verunsicherung von Reformvorhaben*, die Heinz Wyss (1996, S. 217) im Zusammenhang mit der Petition gegen "Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" schon 1996 zur

bangen Frage nach "Aufbruch oder Abbruch?" bewegt hat. Symptomatisch war für mich der jähe Unterbruch, den die Reformarbeiten im Kanton Solothurn erfahren haben. Zuerst wurde in unglaublichem Tempo das gesamte solothurnische Bildungssystem einer "Überprüfung" unterzogen - sämtlich "Strukturberichte" stammen aus der Zeit von August 1994 bis Juli 1995 -, danach kamen alle Arbeiten zum Erliegen: personelle Veränderungen, Regierungsratswahlen, Spardruck.

Angesichts kantonaler Eigendynamik und langjährig zunehmender Vielfalt in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung mutet die *Petition* gegen angeblichen "Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" (1996) seltsam an. Sie übergeht das Interesse an einem Mindestmass an Koordination, für die sich die Mehrheit der Kantonsparlamente mit dem demokratischen Beschluss zur "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" klar ausgesprochen hat. Trotzdem fand das Begehren in der erstaunlich kurzen Zeit von einem halben Jahr die eindruckliche Zahl von 78'000 Unterschriften, die der EDK am 28. November 1996 überreicht wurden. Als bildungspolitisches Druckmittel erscheint diese Bittschrift nicht ungeeignet zu sein. Zu befürchten ist, dass unter ihrem Einfluss die zu schaffenden Reglemente über die Anerkennung von Diplomen so weit und weich gefasst werden, dass beispielsweise das vielbeschworene (gymnasiale) Maturitätsniveau, das als Zugang für die Grundausbildungen verlangt wird, nur mehr angestrebt und damit faktisch fallen gelassen wird. Nicht jedes Lehrdiplom würde die Immatrikulationsberechtigung für Universitäten einschliessen, sodass die künftigen Lehrdiplome von Fachhochschulen weniger wert wären als die alten seminaristischen Lehrpatente.

Gesamteinschätzung

Nach diesem Rück- und Überblick sei der Versuch einer *Gesamteinschätzung der weiteren Entwicklung* in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewagt. Ich beginne mit einem Faktor, dem ich entscheidendes Gewicht beimesse. Danach gehe ich auf drei unterschiedlich gelagerte Problemkreise näher ein, welche die Entwicklung längerfristig prägen dürften und deren "Lösungsformen" diesen Bildungsbereich wesentlich gestalten werden. Andere Problemkreise wären in diesem Tour d'horizon mitzubedenken: unter ihnen das neue Dreiecksverhältnis von Universität, Lehrerbildung und eidgenössisch anerkannter Fachhochschule, damit verknüpft das Verhältnis von Forschung, Lehrerbildung und Schule (Berufsfeld), die öffentliche Wahrnehmung von Schule und Lehrerbildung.

Die rasche und breite Zustimmung, welche die "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" in über 17 kantonalen Parlamenten erfahren hat, läutet eine neue Ära ein. Es überwiegen Einsicht und Wille, die Ausbildungen soweit zu harmonisieren, dass die kantonalen Abschlüsse über die Kantonsgrenzen hinweg anerkannt werden können. Wie immer das Ausführungsreglement aussehen wird: einen Stopp der *harmonisierenden Dynamik*, die diese Vereinbarung auslösen wird, gibt es schwerlich. Um diese interkantonale Gesetzgebung müssen wir heilfroh sein, denn die 26 Kantone stehen unter derart verschiedenen Bedingungen, dass sie innerhalb dieses Rahmens wiederum jede Variante von Ausbildungskonzeptionen entwickeln werden. Dies zeigt sich beispielsweise an den unterschiedli-

chen und unvereinbaren Modulsystemen, die gegenwärtig in den Kantonen Aargau, Basel Landschaft und Bern angestrebt, entwickelt oder schon eingeführt werden. Die Idee des Baukastensystems mit modularem Aufbau zielt auf die Durchlässigkeit von Ausbildungen, die verschiedene Ausbildungsinstitute anbieten. Teilqualifikationen, die anderswo und in anderen Ausbildungen erworben werden, sollten angerechnet werden können (Metz, 1997; Widmer, 1996). Dies dürfte künftig *innerhalb* der genannten Kantone gesichert sein, was schon als Fortschritt zu werten ist. Aber über die Kantonsgrenzen hinaus werden die Teilqualifikationen keine Gültigkeit haben, da die kantonalen Modulsystem aller Voraussicht nach inkompatibel sein werden.

Problemkreis 1: Praxis-Dogma

Kennzeichnend für den ersten Problemkreis ist ein Spannungsverhältnis von konzeptionellem Denken und pädagogischer Rhetorik. Es scheint in der Schweiz so etwas wie einen Konsens über die Richtigkeit einer *einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zu geben. Allzu gerne pflichten wir den deutschen Kolleginnen und Kollegen bei, welche die Zweiphasigkeit der deutschen Lehrerbildung beklagen und für die schweizerischen Verhältnisse nur lobende Worte finden. Die Wichtigkeit einer intensiven, von beruflicher Praxis und Brauchbarkeit befreiten Auseinandersetzung mit einem Fachgebiet, mit Phänomenen, Wissenschaften und gestalterischen Möglichkeiten, wird dabei ausgeblendet. Die letzten Beispiele zweiphasiger Ausbildungen stehen im Harmonisierungsprozess unter Druck: die Ausbildung von Fachlehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I, insbesondere für den Typ der Bezirksschule.

Trotz den Bedenken gegenüber einer frühen Verfestigung in Praxis und Routine, die ein Dewey schon 1904 ausformuliert hat, bekräftigt, lebt und rechtfertigt sich jede Reform in der Schweiz damit, dass sie ihre *Praxisnähe und ihren strikten Berufsbezug* unter Beweis stellt. Sorgfältig belegt wird die Ausweitung der Praxisanteile und der enge Kontakt, in welchem die Studierenden mit ihr vom ersten bis zum letzten Ausbildungsmonat stehen. Jede Reform, die ein noch so überzeugendes Konzept von Theorie- und Praxis-Verknüpfung entwickelt, lässt sich relativ erfolgreich mit dem rhetorischen Argument attackieren, sie sei zu theoretisch, zu akademisch, zu wenig praxisnah. Wer wagt es, wie Herbart in seiner "Allgemeinen Pädagogik" von 1806, den Gewinn von praktischen Erfahrungen zu relativieren und zu sprechen: "Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten" (Herbart 1806/1989, S. 9).

Besonders augenfällig und grotesk zeigt sich das schweizerische *Praxis-Dogma* in der verbreiteten Forderung (z.B. LCH, 1993, S. 35) und bald flächendeckenden Bestimmung, *auserschulische Erfahrungen* für die künftigen Lehrkräfte *obligatorisch* zu erklären. Auserschulische Erfahrungen halte ich für durchaus bedeutungsvoll und empfehlenswert. Lehrkräfte benötigen für ihre Berufsarbeit ein reiches Alltagswissen (Herzog, 1995). Sie erwerben und ergänzen sich dieses gewiss zu einem bedeutenden Teil ausserhalb von Schule und Herkunftsfamilie. Es ist sinnvoll, wenn Lehrkräfte Einblicke in die Arbeitswelt der Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gewonnen haben. Sie stehen mit diesen im Beraterischen Gespräch, insbesondere in Fragen der Schullaufbahn und Berufswahl. Auserschulische Erfahrungen *mit Berufs-*

bezug erachte ich in Ausbildung und namentlich in der Fortbildung als wertvoll. Ich denke je nach Stellensituation an Kontakte mit und in fremden Kulturen, an Sprachaufenthalte, an Einblicke in andere Berufe.

Trotzdem stelle ich die Rechtmäßigkeit und Richtigkeit von *obligatorisch* erklärten außerschulischen Erfahrungen in Frage. Das Obligatorium ist ein *Eingriff in die persönliche Freiheit* der Lebensgestaltung. Der Eingriff müsste sich im Bezug zum Ziel der beruflichen Handlungskompetenz rechtfertigen. Der Zusammenhang zwischen diesem spezifischen Ziel und dem allgemeinen Weg dahin, nämlich irgendwelche außerschulischen Erfahrungen zu machen, ist nicht zureichend bestimmt. Da genügt das Urteil der Studierenden nicht, die diese Erfahrung durchaus nicht missen wollen und sie vielfach sehr positiv einschätzen (vgl. Bischoff, 1996). Ob die Erfahrung für den künftigen Beruf bildend ist, bleibt offen, ist empirisch nicht genügend belegt und abhängig von den konkreten Bedingungen der Tätigkeit und der individuellen Bereitschaft sowie den institutionellen Möglichkeiten, diese Erfahrung mit Blick auf den Beruf auch zu verarbeiten. Wollten wir den Zusammenhang von Berufsziel und außerschulischer Erfahrung sichern, um ihn rechtfertigen zu können, müssten wir das *Paradox* bejahen, die außerschulische Erfahrung, die ja als Kontrast zur "engen" Schulerfahrung gedacht ist, zu verschulen.

Als weiteres *Begründungsproblem* sehe ich die *Gleichstellung*: Die Ausbildungszulassung und die Ausbildungen selbst setzen an Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen etc.) keine Erfahrungen in beruflichen Bereichen voraus, die nicht zum Beruf selbst gehören. Mit derselben Argumentation wie bei den Lehrkräften könnte man von allen Berufsangehörigen ausserberufliche Erfahrungen fordern. Vom Architekten Erfahrungen in der Küche und vom Arzt Arbeiten auf dem Bau. - Mag uns auch ein Reflex zur Aussage verleiten, manchem täte eine solche Erfahrung gut, so muss man doch ironisch festhalten: Wenn das Ziel heissen würde, Arbeitslosen und beschränkt Arbeitsfähigen die Arbeit wegzunehmen, der Wirtschaft unqualifizierte Arbeitskräfte zu vermitteln, pro forma die Studienzeiten zu verlängern und dabei Ausbildungskosten zu sparen und die Absolventen möglichst vom Erwerbsleben und anvisierten Beruf abzuhalten, sollten den künftigen Lehrkräften möglichst langdauernde außerschulische Praktika auferlegt werden. Ihr Arbeitsvolumen jedenfalls ist beträchtlich: 1992 schlossen in der Schweiz etwa 4'000 Personen eine Grundausbildung ab (nach den Angaben in Badertscher, 1993).

Um den Katalog der Fragwürdigkeiten zu vervollständigen: Wie ist "auserschulische Erfahrung" inhaltlich abgegrenzt? Gilt die Tätigkeit im elterlichen Betrieb als Wirtschafts- und Sozialpraktikum? Und die bildende Erfahrung eigener Kinder, der Sprachaufenthalt, der Militär- und Zivildienst, die Weltumsegelung? Wie ist Beliebigkeit vermeidbar? Kann man sich bei der Begründung mit dem Pestalozzischen Allsatz "das Leben bildet" begnügen? Wie kurz und intensiv bzw. wie lange und extensiv und auf verschiedene "Jobs" verteilt soll und darf die außerschulische Erfahrung sein, damit sie so bildet, wie es sich die pädagogischen Vorschriftengeber vorstellen?

Problemkreis 2: Fächergruppenlehrkraft

Der zweite Problemkreis lässt sich mit dem Etikett "*Fächergruppenlehrkraft*" versehen. Er ist durch eine Spannung von Schulrealität und schulischem Ideal charakterisiert. - Schulqualität lässt sich als oberste Maxime für Bildungseinrichtungen festlegen und in Abhängigkeit von der Professionalität von Lehrkräften sehen (dazu präzisierend Fend, 1998). Unter Professionalität ist eine berufsmässige Handlungskompetenz zu verstehen, die das berufliche Handeln zu erklären, normativ zu begründen, in Anwendung zu setzen und allfällige Alternativen zu entwerfen weiss. Kennzeichnend für die professionell handelnde Lehrkraft ist eine "multiple Wissensbasis", die dazu dient, "komplexe Situationen" zu bewältigen (Herzog, 1995). Die Quelle dieses multiplen Wissens ist Alltags-, Beobachtungs- und persönliches sowie formelles Berufswissen, dann auch fachliches, erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Die genannten Wissensarten sind einer fortdauernden Dynamik ausgesetzt, denn durch die persönlichen Erfahrungen und Interessen steigern und erweitern, hemmen und verdrängen sie sich. Wenn die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung gezielt und systematisch im Berufsbezug erfolgen soll, ist es nicht möglich, sich sämtlichen Lehrgegenständen und allen Schulstufen ernsthaft zuzuwenden.

Diesen Einsichten folgend, empfiehlt die Fachdiskussion richtigerweise, die Allrounderkompetenz von Lehrkräften der Primarstufe und Realschulen auf *eine* Bildungsstufe einzuschränken. Im Gegenzug dazu sollen die Fachbereiche Bildnerisches Gestalten, Musik, Turnen/Sport, Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft (Alltagsgestaltung) auf der Primarstufe in den Bildungs- und Ausbildungskanon von Allroundern, auf der Sekundarstufe I von Fächergruppenlehrkräften einbezogen werden. Diese Gegenbewegung führt zu einem Dilemma: Im Blick auf den gemeinsamen pädagogischen Auftrag von Lehrkräften, der die Schulqualität wesentlich ausmacht, ist die bessere Einbindung der genannten Fachlehrkräfte und Fachbereiche zu begrüssen. Sie steht, zumindest fachlich gesehen, aber im Widerspruch zu einer professionalisierteren Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Berufstätigkeit. Aus diesen Gründen sollte solange und soweit auf eine Einbindung von "Monofächern" verzichtet werden, als die Allrounderausbildung und der Allrounderinsatz nicht vorgängig oder gleichzeitig deutlich eingeschränkt wird. Die mit dem Fächergruppenprinzip anvisierten Verbesserungen bedingten allerdings starke Veränderungen im Berufsverständnis und eine langjährige und komplexe Umstrukturierung, insbesondere auf der Ebene der Schulorganisation, des Anstellungsrechts, des Lehrplans und Unterrichts, der Ausbildung und Diplomierung sowie berufsständischen Organisation.

Was die Ausbildung betrifft, könnte jene Lösung richtungsweisend sein, die in der Aargauer Ausbildung von Sekundar- und Reallehrkräften (SEREAL) gewagt worden ist und die ich in abgeänderter Form auch für das Projekt einer "Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau" (Erziehungsdepartement Aargau, 1997; Metz, 1997) vorschlage. Die SEREAL unterscheidet vier Lernbereiche: "Bildung und Erziehung von Jugendlichen", "Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation", "Natur-Technik-Arbeit" und Individuum-Gemeinschaft-Politik" (vgl. Künzli, 1996; Künzli & Messner, 1995). Nach meinem Dafürhalten sollten Lehrkräfte für den Kindergarten nebst dem erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereich der "Bildung und Er-

ziehung von Kindern" in drei Lernbereichen, die Primarlehrkräfte in zwei und die Sekundarlehrkräfte in einem von drei eine Grundqualifikation erwerben, die sie zum erfolgreichen Berufseinstieg qualifizieren soll. Zusätzlich sollten sie in einem von insgesamt drei Lernbereichen oder für eine zweite Altersstufe eine Hauptqualifikation bzw. in einem Fach eine Expertenqualifikation erwerben. Über die Weiterbildung könnten sie das erworbene Qualifikationsniveau oder den Fachbereich oder die Unterrichtsberechtigung der Schulstufe erweitern. Das System schliesst nicht aus, dass für einzelne Fächer mehrere Zugangsvarianten bestehen bleiben: die Fächergruppenlehrkraft, die sich in der Weiterbildung auf bildnerisches Gestalten spezialisiert, und die Fachlehrperson, die ihr Diplom nach Wunsch und Bedarf zu einer Fachgruppe ausweitet.

Die Crux der SEREAL liegt erstens in der Schwierigkeit, die Einheit der vorgeschlagenen Lernbereiche zu begründen, zweitens in der eingeschränkten individuellen Wahl und drittens in der bildungspolitischen Sonderlösung. Traditionellere und damit chancenreichere Lösungen, die freilich nicht besser begründet sind, folgen der Gliederung in phil.-hist. und phil.-nat. Fächer, die durch einen handwerklich-musisch-sportlichen Fächerbereich ergänzt werden. Die dritte Variante überlässt den Studierenden die Wahlkombination oder schränkt diese nur wenig ein (vgl. Metz, 1996, Materialien 3.1, S. 33-41).

Problemkreis 3: Bildungs- und Beschäftigungssystem

Der dritte Problemkreis weist in die Zukunft und zielt auf eine *Auflösung der starr wirkenden Gliederung in eine Ausbildungszeit und eine Zeit der Erwerbstätigkeit*. Das gesellschaftliche Umfeld von Schule und mit ihr der Lehrberuf stehen unter Veränderungsdruck, dessen Ursache Herzog (1994) in einem Aufsatz über "Gesellschaftlichen Wandel und schulische Autonomie" in sechs Entwicklungen erkennt: Individualisierung der Lebensverhältnisse und Lebensentwürfe, Egalisierung der Geschlechter, Pluralisierung und Dynamisierung der Gesellschaft sowie Scholarisierung des Jugendalters und Nivellierung des Generationenverhältnisses. Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden auf diese Phänomene reagieren müssen; Herzogs Stichwort dazu lautet "Autonomisierung". In Schule und Lehrerbildung zeigen sich strukturelle Auswirkungen der genannten Tendenzen (vgl. Bildungsindikatoren Schweiz, 1995): neue Zugänge zum Lehrberuf (Zweiter Bildungsweg), Studienunterbrecher, Teilzeitstudien, Berufswechsel von Lehrpersonen, Wiedereinsteigerinnen und -einsteiger, Teilzeit- und Zweitberufstätigkeit, partielle Wechsel und Verschiebungen innerhalb des Lehrberufs wie Stufenwechsel, Schultypenwechsel, Fachgruppenwechsel und Ergänzungen des Tätigkeitsfeldes.

Die Unterscheidung in ein Beschäftigungssystem einerseits und ein Ausbildungssystem andererseits verliert angesichts des gesellschaftlichen Wandels an Bedeutung. Die beiden Systeme bedingen sich in ihrer Dynamik so sehr, dass es angezeigt ist, das Ausbildungssystem auf die Prinzipien der Schulnähe, der rekurrenten Bildung und des lebenslangen Lernens auszurichten und die Differenzierung in Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung funktional anzulegen. Strukturegebende Grössen sind dann Diplome und Wählbarkeiten sowie Teilqualifikationen und Erneuerung der Wählbarkeit aufgrund von Fortbildung. Die Grundausbildung, Fort- und Weiterbil-

dung nähern sich an, indem gemeinsame Institutionen geschaffen werden, das Lehrpersonal an derselben Institution, wenn auch in unterschiedlicher Funktion wirkt und sich die Ausbildung inhaltlich und didaktisch vernetzt.

Auf die *enger werdende Verknüpfung von Bildungs- und Erwerbssystem* macht Doris Aebi in ihrem Buch über "Weiterbildung zwischen Markt und Staat" (1995, 51ff.) aufmerksam: Ständige Fort- und Weiterbildung schliessen ein, dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und dass sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschliesslich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, dass organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann. Die berufliche Tätigkeit (Beschäftigung) ist mit einer dauernden organisierten Fort- und Weiterbildung verknüpft. Bildung als lebenslanger Prozess bedeutet Wende hin zur "lernenden Gesellschaft" (Aebi, 1995, nach Bornschier, 1992). Bildungs- und Weiterbildungssystem sind nicht mehr zwei eigenständige Systeme, sondern verschmelzen mit dem Verschwinden der Grenze zwischen Schule und Erwerbstätigkeit zu einem umfassenden System der lernenden Gesellschaft.

Soll der Idee der "lernenden Gesellschaft" mit dem Ineinandergreifen von Bildungs- und Erwerbszeit nachgelebt werden, dann wären Vorstellungen von durchorganisierten, kompakten Studiengängen, fixer Studiendauer, Studienabschlüssen und entsprechend stufenorientierten Instituten nicht mehr angemessen (Oelkers, 1996). Im Blick darauf sind verschiedene Vorkehren zu treffen: So beispielsweise die Rücksicht auf Teilzeitstudierende und das Überlappen der Studien- und Berufseinführungsphase. Aufgegeben würde die Fixierung auf den Anfang, die Konzentration der Ausbildung auf eine intensive Grundausbildung. Studierende hätten Gelegenheit, schon früh mit einer provisorischen Wählbarkeit und ohne Studienabschluss ins Lehramt einzutreten. Es könnte sein, dass Ausbildungen, die über einen längeren Zeitraum verteilt werden und stärker ins Berufsleben hineinfliesen, weit zufriedensstellender und effektiver "bilden", ohne dabei die Bildungszeit und -kosten insgesamt zu erhöhen. Ausserschulische Erfahrungen und forschendes Lernen stünden im Berufsbezug. Der Perspektivenwechsel, den wir vornähmen, wenn wir die gesamte Bildungszeit ins Auge fassten, wirkt utopisch. Für die Details benötigten wir Zeichner und Lithographen, die uns mit neuen Panoramakarten ausstatteten.

Quellen und Literatur

- Aebi, D. (1995). *Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale*. Zürich: Rüegger.
- Badertscher, H. und Mitarbeiter (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Bildungsindikatoren Schweiz (1995). *Bildungssystem(e) Schweiz im Wandel*. Hrsg. vom Bundesamt für Statistik. Bern.
- Bischoff, S. (1996). Ein gewonnenes oder ein verlorenes Jahr? Über das ausserschulische Zwischenjahr am Lehrerseminar Rorschach. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 342-344.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 30. Mai 1994.
- Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz*. Frauenfeld und Leipzig: Huber.
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995.

- Dewey, J. (1904). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Übersetzt von E. Ch. Wittmann. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 293-310.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1982ff.). Hrsg. von D. Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1903 - 1910). Hrsg. von W. Rein. 10 Bd. Langensalza: Beyer.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Gonon, Ph. (1998). Weltausstellungen als Ansporn für Schulreformen. In L. Criblez et al. (Hrsg.), *Grundlagen und Entwicklung der demokratischen Volksschule in der Schweiz 1830-1885*. Bern: Lang.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Zit. nach der Ausgabe Kehrbach/Flügel, Aalen Scientia 1989, Bd. 2.
- Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206-223.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen. Vom 18.2.1993, vom Bund genehmigt am 24.11.1994. Inkrafttreten 1.1.1995.
- Jenni, H. (1897). *Calanda-Panorama 2808 M*. Chur: Hitz. (Faksimileausgabe: Chur: Condrau 1997)
- Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung (1996). Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung. Luzern.
- Künzli, R. (1996). Schul- und Erfahrungsnahe in der Lehrerbildung. Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 291-301.
- Künzli, R. & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Zürich: Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Mangold, F. (Red.) (1930). *Das Basler Schulwesen 1880 - 1930*. Hrsg. vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Basel.
- Metz, P. (1997). *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau - Anregungen zu einer Neukonzeption. Bericht 3. Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau*. Aarau: Abt. LehrerInnen- und Erwachsenenbildung. Materialien 3.1: Aufgaben, Inhalte und Veranstaltungsformen 1996; Materialien 3.2: Gliederung der Ausbildung und Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten 1996; Materialien 3.3: Organisation der Pädagogischen Fachhochschule 1997).
- Metz, P. (1997b). *Grundidee einer modularen Ausbildung*. In ZLV-Magazin Nr. 11, S. 8-9.
- Metz, P. (1998). *Herbartianismus in der Schweiz - das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt*. In: Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studienverlag (erscheint demnächst).
- Mittelstrass, J. (1998). Wie "praxisorientiert soll und kann die akademische Ausbildung sein? *NZZ* 219. Jg., Nr. 90, S. 27.
- Oelkers, J. (1996). Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 11, 36-42.
- Rein, W. (1898). Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, 27, 1-12.
- Rein, W. (1902). Zur Reform der Lehrerbildung. Leitsätze betreffend die Organisation der Lehrerbildungs-Anstalten. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 34, 49-53.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. (=Dossier 24). Bern 1993.
- Schuleintrittsalter. (=Dossier 25). Bern 1993.
 - Sonderpädagogik in der Lehrerbildung. (=Dossier 27). Bern 1994.
 - Lehrerbildung für Berufsleute. (=Dossier 28). Bern 1994.
 - Ausbildung Lehrkräfte Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft. 1994.
 - Kindergarten. (=Dossier 29) Bern 1994.
 - Perspektiven für die Sekundarstufe I. (=Dossier 38) Bern 1995.

- Bericht zu den "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen". Bern, 7.9.1995.
 - Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26.10.1995. Bern/Les Bois, 26.10.1995.
 - Fächergruppenlehrkräfte. (=Dossier 32). Bern 1995.
 - Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. (=Dossier 47) Bern 1997.
- Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von Maturitätsausweisen vom 16. Januar / 15. Februar 1995. Erlassen vom Schweizerischen Bundesrat und von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Widmer, J. u.a. (1996). Baukastensystem. Modulare berufliche Weiterbildung. Zürich: Schweizerische Modulzentrale.
- Wyss, H. (1996). Lehrbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung, 12 (2)*, 210-218.

Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer?

Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der
Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung

Stefan Albisser, Markus Kübler und Albert Meier

Traditionellerweise scheint klar zu sein, nach welchem Kanon Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Mittelschulseminaren oder Hochschulen und Universitäten zu erfolgen hat. Demgegenüber rufen die abnehmende Berufstreue und eine zunehmende Zahl von frühinvalidisierten Lehrpersonen sowie die wachsende Belastung der Lehrkräfte durch den Wandel der gesellschaftlichen Kontextbedingungen von Bildung und Erziehung, durch höher werdende Schülerzahlen und die Heterogenität der Klassen nach Reformen der Grund- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Im Rahmen der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform wurde deshalb von den Autoren eine Grundlagenstudie initiiert, welche die Analyse des aktuellen Berufsfeldes der Primarlehrkräfte in die Reformplanung einbringen soll. Kategoriale Beschreibung und methodische Erfassung des Berufsfeldes werden als Kernthemen einer berufsfeldbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform thematisiert.

1. Einleitung

Die Bildungsforschung der letzten Jahre zeichnet sich durch eine grosse Zahl von Studien und Berichten zum Bereich Unterrichtsforschung sowie durch eine allmählich zunehmende Anzahl Publikationen zum Bereich der Schulentwicklung aus. Wenige Untersuchungen hingegen beschäftigen sich mit der Frage, wie eine berufsgerichtete Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu realisieren sei. Über die Art, wie man Lehrerin oder Lehrer wird, haben sich Vorstellungen etabliert, über die man sich mehr oder weniger einig zu sein scheint: breite Allgemeinbildung, Fachausbildung, einige Lehren oder Befunde aus den sogenannten Berufswissenschaften, Praxisanleitung und -einführung. Wohl besteht innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen eine Diskussion verschiedener Konzepte der Ausbildung oder des Studiums. Diese dreht sich zur Zeit aber vor allem um Fragen der Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb des Bildungswesens (Mittelschulseminar contra tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung), um die Anteile der Lehre im Vergleich zu den Anteilen der berufspraktischen Ausbildung, um die Studien- bzw. Ausbildungsdauer insgesamt oder um den sogenannten Theorie-Praxis-Bezug. Die Frage, wieweit diese Ausbildungselemente in ihrem Ziel- und Inhaltsbezug von den Bedingungen der Berufsarbeit abhängig sind und sich demzufolge an ihnen orientieren müssten, hat man bislang weitgehend ausgeblendet. Insbesondere bleibt ungeklärt, welchen Anforderungen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in den einzelnen Lehr- und Lernbereichen und den Sozialbezügen des Berufsfeldes zu genügen haben. Die Zusammenhänge werden zwar erwähnt, beispielsweise in der weitherum bekannt gewordenen Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission¹; sie werden

¹ Bildungskommission NRW (1995)

aber nicht analysiert. Einzig das Berufsfeld "Unterrichten" ist mit Blick aufs Lehren- und Lehrer-Werden analysiert worden (s. z.B. Dick, 1992; Terhart, 1991). Neuere Ergebnisse von Untersuchungen, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsarbeit belastet (vgl. z.B. Frei, 1996; Kramis-Aebischer, 1995), legen den Schluss nahe, dass es nebst dem "Unterrichten" noch weitere zentrale, häufig vorkommende und schwierig zu bearbeitende Berufsfelder geben muss, auf welche Berufseinsteigende professionell hingeführt werden müssten.

Im Rahmen der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zur Zeit im Kanton Bern die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung umstrukturiert (vgl. den Bericht der Projektleiterin Heidi Marti zum Planungskonzept und -verlauf in diesem Heft). Dieses Reformwerk stützt sich auf breite Vorstudien und Werkstattberichte, welche 1988 zu *Thesen zur Gesamtkonzeption* führten. Die hundertste und letzte These thematisierte den Arbeitsplatz Schule und forderte eine entsprechende Studie (Thomet, 1988). Die kantonale *Planungsgruppe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe* hat die hier referierte *Berufsfeldstudie bereits im Juni 1997 beantragt*.² Dabei stützte sie sich auf unsere Vorarbeiten vom April 1997. Die Planungsgruppe schätzte die Erarbeitung einer Berufsfeldanalyse für die Planung einer neuen Grundausbildung der Primarlehrkräfte als relevant ein³, und die Erziehungsdirektion des Kantons Bern unterstützt das Forschungsprojekt mit Verfügung vom Dezember 1997. Ergebnisse der Studie sollen in der weiteren Planung zur Überprüfung der Studienkonzeption und zur Gewichtung von Studieninhalten beigezogen werden.⁴

2. Das Berufsfeld als massgebender Bezugspunkt einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Alle berufsbezogenen Studiengänge und Ausbildungssysteme, seien es nun solche für Ärzte, Ingenieure, Landwirte, Bankiers oder solche für pädagogische Berufe, müssen sich der Frage nach dem Bezug zwischen Theorie und Praxis stellen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich darüber eine grosse Zahl von Lehrerbildnerinnen und -bildnern zu verschiedenen Zeiten Gedanken gemacht. Zu erinnern ist beispielsweise an die Arbeiten von u.a. Müller (1975), Wyss (1977), Reusser (1982), Beck (1983), Oelkers (1984), Oelkers & Neumann (1985), Wanzenried (1995), Meier (1995), Herzog (1995), Hänsel & Huber (1996)⁵. Benner (1983) hat sich zur "Praxis" als Begriff grundsätzlich geäussert und dabei verschiedene Praxen menschlichen Handelns unterschieden (Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Religion) und definiert, dass es sich bei Berufstätigkeiten um jene Tätigkeiten einer allgemeinen

² Vgl. den Projektbescrieb von Albisser, Kübler und Meier (1997).

³ Siehe: Konsultationsunterlagen der Kant. Planungsgruppe 2 der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kanton Bern, Februar 1998 (diese werden demnächst als Bericht der Erziehungsdirektoren des Kantons Bern veröffentlicht).

⁴ Die neue Ausbildung soll den Studienbetrieb im Jahre 2001 eröffnen.

⁵ Als interessante Reminiszenz dürfen auch Peddiwells Überlegungen zum Säbelzahn-Curriculum erwähnt werden, welche den kontext-, d.h. aufgabenbezogenen Nutzen von berufsbezogenen Kenntnissen und Verfahrensweisen anschaulich illustrieren (siehe den Auszug in Flechsig & Haller 1975, S. 341 ff.).

menschlichen Praxis handle, welche einerseits durch Arbeitsteilung entstanden sind und die andererseits durch Professionalisierung die Aufgabenerfüllung eines Berufsstandes ausmachen. Die Aufgabenerfüllung stellt - psychologisch gesehen - Aufbau und Anwendung verschiedener Wissensbestände dar. Zumindest sollte dabei unterschieden werden zwischen verschiedenen Formen *deklarativen Wissens* und *prozeduralen Wissens* (Bromme, 1992). Der spezifische Nutzen von erworbenem Wissen sinkt oder steigt, je nachdem, ob dieses Wissen zur Aufgabenerfüllung taugt oder zur Lösungssuche in Berufssituationen verwendet werden kann.

Zwischen den Studieninhalten und den Berufsaufgaben bestehen aber in den meisten Fällen grosse Differenzen. Dies trifft nicht nur auf die Ausbildung zur Lehrerin und zum Lehrer zu. Auch beispielsweise in der Medizin wurde diese Problematik als hochschuldidaktische Fragestellung bearbeitet. Zurückgreifend auf Berufsfeldbeschreibungen, versuchte man die Differenz zwischen Studium und Berufshandeln zu verringern (Albisser, 1981; Albisser et al., 1983; Elstein et al., 1978; Shulman, 1987). Dabei signalisiert der Begriff des Berufsfeldbezugs vorerst eher eine programmatische Markierung. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskussion von heute ist dies nicht anders: Klafki (1997, S. 53) fordert im Rahmen seines Paderborner Referats zur Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", dass der Berufsfeldbezug in der ganzen Lehrerbildung problematisiert werden müsste. Eine Definition der Berufsfeldbezogenheit fehlt allerdings. Für uns heisst das, dass der *Arbeitsplatz Schule* bzw. die Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern konkret thematisiert werden, begrifflich aber unabhängig von Fragen der Arbeitsplatzbewertung konzipiert werden müssen.

Die Chance einer Berufsfeldanalyse könnte gerade darin liegen, dass unter Bezugnahme auf arbeitspsychologische Analysemethoden (s. z.B. Ulich, 1994) eine konkrete Berufsfeldbeschreibung gelingen könnte, die für die Studien- und Fortbildungsgestaltung zum zentralen Bezugspunkt werden dürfte. Denn die arbeitspsychologische Berufsfeldbeschreibung beschäftigt sich mit den zu erfüllenden Handlungsabläufen, ihrer wissensmässigen Basis, den an die Berufstätigen gerichteten Erwartungen und Belastungen. Da die Berufstätigkeiten für Berufseinsteigende andere Schwierigkeiten und Belastungen in sich bergen als dieselben Berufsfelder für erfahrene Lehrpersonen darstellen, enthält der Berufsfeldbezug überdies eine persönliche Entwicklungsdimension für angehende Lehrkräfte.

3. Die Beschreibung der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit mittels Kategorien

Der Berufsfeldbezug einer Ausbildung von Lehrkräften setzt eine aus dieser Perspektive erhobene Beschreibung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Um die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer wie lange und wie häufig arbeiten, sinnvoll beantworten zu können, müssen entsprechende Teiltätigkeiten der Berufsarbeit ermittelt, aufgelistet und zu sinnvollen Kategorien zusammengefasst werden. Teiltätigkeiten entsprechen dabei Handlungsmustern (z.B. eine Anweisung geben; ein Schülerheft korrigieren). Aus einer reinen Beobachtung von Lehrkräften während ih-

rer Berufsarbeit (am Arbeitsplatz in der Schule, zu Hause oder andern Orten)⁶ würde im Prinzip nur eine Endlosliste von einzelnen Teiltätigkeiten resultieren, die für eine Ausbildung wenig hilfreich wäre.⁷ Solche Listen von Teiltätigkeiten der Lehrkräfte findet man bei Rudow, der insgesamt 55 Teiltätigkeiten identifiziert, die in sechs Kategorien zusammengefasst werden (Rudow, 1994, 82 ff.). Oser zählt insgesamt 88 Standards der Lehrtätigkeit, bzw. Teiltätigkeiten im Sinne von Teilkompetenzen (Oser, 1997).

Um nun aber brauchbare Auskünfte über die Struktur des Berufsfeldes der Lehrkräfte zu erhalten, reicht es nicht, nur die Teiltätigkeiten zu beschreiben, aufzulisten und in ihrer Häufigkeit festzustellen, sondern diese müssen auch unter begründbaren Kategorien subsumiert werden (Ulich, 1994, S. 59 ff.). Erst eine unter bestimmten Blickwinkeln vorgenommene Reduktion der Komplexität mittels Kategorien macht eine Beschreibung von Berufsfeldern überhaupt sinnvoll und für die Reform einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar.

Es scheint, als ob man sich in der Beobachtung und Beschreibung von Teiltätigkeiten relativ schnell auf eine mittlere Ebene von Komplexität einigen kann. Schwieriger ist es, die identifizierten Teiltätigkeiten kategorial sinnvoll zu strukturieren. Die meisten Beschreibungen von Berufsfeldern von Lehrkräften beschränken sich auf die Nennung von Kategorien (bspw. Unterrichten, Erziehen, Verwalten usw.). Je nach Funktion, Interesse oder Blickwinkel unterscheiden sich diese Kategorisierungen erheblich. Analysiert man die verschiedenen Kategorisierungsvorschläge für die Arbeit von Lehrkräften, lassen sich mindestens folgende fünf Kategorisierungsmuster unterscheiden.

a) Auftragsorientierte Kategorisierungen der Berufsarbeit

Diese Kategorisierungen wurden im Hinblick auf die Frage "Was sollen Lehrkräfte tun?" vorgenommen. So bezeichnet beispielsweise das Gesetz über die Anstellung von Lehrkräften des Kantons Bern folgende Berufsfelder: Unterrichten und Erziehen; Zusammenarbeiten; Planen/Organisieren/Verwalten; eigene Tätigkeit überdenken und neugestalten (LAG, 1993, Art. 17).⁸ Eine weitere Variante arbeitete die NW EDK aus: Unterricht und Erziehung; Planung, Vor- und Nachbereitung, Organisation des Unterrichts; Organisation und Administration von Schule; Zusammenarbeit, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit; Schulentwicklung; Fortbildung (NW EDK, 1994). Aus gewerkschaftlicher Sicht wurde seitens des LCH der Amtsauftrag der Lehrkräfte folgendermassen kategorisiert: Unterricht und Erziehung; Vor- und Nach-

⁶ Die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet sich wesentlich von andern Berufen, weil die Berufsarbeit grundsätzlich aufgeteilt ist in eine private und in eine öffentliche Sphäre. Dieses Faktum erklärt zum Teil die methodischen Schwierigkeiten einer Berufsfeldbeschreibung. Ein illustratives Beispiel findet sich in Roth (1998).

⁷ Dies könnten beispielsweise sein: Erteilt Anweisungen zum Tagesverlauf; erfragt eine Streitursache, prüft die Lösung einer Aufgabe, tröstet ein weinendes Kind, bespricht mit einer Kollegin den Sporttag, usw.

⁸ Eine ähnliche Aufteilung weist das bernische Volksschulgesetz auf: Unterricht, Organisation und Verwaltung, Zusammenarbeit, Fortbildung (VSG 1992, Art. 34). Praktisch identisch mit dem Lehreranstellungsgesetz (LAG) ist die Berufsfelddefinition des Berichtes der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern (Thomet, 1988).

bereitung des Unterrichts; persönliche Fortbildung; Beratungsgespräche; Zusammenarbeit (LCH, 1993). Ähnliche Einteilungen finden sich in weiteren Publikationen (Bauer, 1997; Egger, 1978; Gehrig & Geppert, 1975; Metz, 1983; Tanner, 1993;).⁹

b) Arbeitszeitorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Arbeitszeitorientierte Einteilungen der Berufsarbeit versuchen, die Berufstätigkeit in von einander unterscheidbare Zeitgefässe zu unterteilen. Bei auftragsorientierten Kategorien ist eine zeitliche Ausdifferenzierung teilweise schwierig: so lassen sich Unterrichten und Erziehen kaum aufteilen. Ebenfalls finden Beratungsgespräche sowohl innerhalb wie ausserhalb des Unterrichtes statt. Erste Ergebnisse bezüglich der Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften referiert Rudow: Der Anteil der Unterrichtstätigkeit an der gesamten Arbeitszeit von insgesamt 904 Lehrkräften verschiedener Stufen liegt etwa bei 40% (Rudow, 1994, S. 67).¹⁰ Detailliertere Beschreibungen der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern liegen nur wenige vor¹¹. Eine bemerkenswerte Erhebung im Rahmen einer Supervision machte das Kollegium der Real- und Sekundarschule Aarberg im Kanton Bern (Heiniger, 1997). Achtzehn Kolleginnen und Kollegen, die sich in 1673 Stellenprozente teilen, schlüsselten mittels Selbstbeobachtung sieben Tage ihrer Berufsarbeit zeitlich auf. Das Ergebnis stellten sie in einer kumulierten Minutentabelle dar. Die tabellarische Übersicht zeigt, dass einzelne Kolleginnen und Kollegen für Unterrichtsvorbereitung oder für Arbeiten zugunsten der gesamten Schule sehr unterschiedliche Zeitrressourcen brauchen. Insgesamt resultierten folgende Ergebnisse:

Unterricht	37 %	(100% = 54 Arbeitsstd/W)
Vor- u. Nachbereitung	25 %	
Arbeiten für das Schulganze	13 %	
Eltern-/Schülergespräche	2 %	
Weiterbildung	8 %	
Geselliges/Kollegium	5 %	
andere Lehraufträge	8 %	

Eine weitere Tätigkeitsanalyse im Rahmen eines Projekts der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW mit dem Titel "Schule ist mehr als Unterricht" fasst Heiko Gosch (1997) zusammen¹²:

⁹ Noch ältere Kategorisierungen in Form von Funktionsbezeichnungen referiert Tanner (1993). Einen guten Überblick über die ältere Literatur bietet Metz (1983).

¹⁰ Die dort referierte Tabelle ergibt: 24,9 Lektionen zu 45 Minuten im Verhältnis zur Wochenarbeitszeit von 46,3 Std. zu 60 Minuten. Die verschiedenen Schulstufen zeigen auch, dass der Unterrichtsanteil an der gesamten Arbeitszeit von der Grundschule bis ins Gymnasium abnimmt. Die Zahlen von Rudow basieren auf den Untersuchungen von Häbler/Kunz (1985).

¹¹ Zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses dieses Artikels beginnt der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) mit der Publikation seiner Erhebungen in neun Kantonen (Landert, 1998).

¹² Gosch kategorisiert drei Berufsfelder: 1. Tätigkeit mit Schülerinnen und Schülern zusammen; 2. Vor-, nachbereitende und begleitende Tätigkeiten zu 1.; 3. Tätigkeiten zur Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Organisation von Schule. Die vorliegende Fassung wurde weiter ausdifferenziert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. (Gosch & de Lorent in Combe & Riecke-Baulecke, 1997, S. 97-118).

Unterricht, Betreuung, Beratung	45 %
Vor-/Nachbereitung v. Unterricht	30 %
Kooperation mit Eltern, Kollegen	10 %
Qualitätsentwicklung u.ä.	15 %

Eine erste Sichtung ergibt, dass alle drei Quellen einige Gemeinsamkeiten haben:

- die reine Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften umfasst etwa 40 % der effektiven Arbeitszeit; - für die Arbeit mit Kindern wird die relativ weitgefaste Chiffre "Unterricht" verwendet, obwohl - so unsere Vermutung - gerade in dieser Berufsfeldkategorie in den letzten 10 Jahren grosse und entscheidende Veränderungen stattgefunden haben, die dieser geläufige Begriff nicht mitspiegelt;
- mit Ausnahme von Unterricht und Vor-/Nachbereitung werden durchaus unterschiedliche Berufsfeldkategorien verwendet, die etwa noch 30 % der Berufsarbeit umfassen.

c) Kompetenzorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit.

Definiert man "Standards" für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, wie dies Oser (1997) beschreibt, dann muss man eine Vorstellung darüber entwickeln, über welche professionellen und ausbildungsrelevanten Handlungsmuster Lehrkräfte verfügen müssen, um den gesetzten Anforderungen genügen zu können. Die 88 von Oser genannten Standards werden nach dem Prinzip der Ähnlichkeit in 12 Gruppen zusammengefasst: 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen; 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose; 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken; 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten; 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; 7. Leistungsmessung; 8. Medien; 9. Zusammenarbeit in der Schule; 10. Schule und Öffentlichkeit; 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft; 12. Allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen (Oser, 1997).¹³ Die 88 Standards, in 12 Kategorien gegliedert, ergeben einen Überblick über die professionellen Handlungsmuster einer Lehrkraft; sie weisen bei genauerer Betrachtung jedoch viele Überschneidungen auf, sind schwierig zu operationalisieren und enthalten keine ausbildungsrelevanten Gewichtungen.

Mittels einer empirischen Feldstudie hat jüngst Bauer (1998) eine Bestimmung von Dimensionen des professionellen pädagogischen Handlungsrepertoires beschrieben. Dabei hat er Handlungsrepertoires konzipiert als "hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren." (Bauer, 1998, S. 344). Beschrieben werden fünf Dimensionen des professionellen pädagogischen Handlungsrepertoires: 1. Soziale Strukturen bilden; 2. Interagieren; 3. Kommunizieren (referieren, moderieren usw.); 4. Gestalten (Handlungsabläufe, Rituale usw.); 5. Hintergrundarbeit (Materialien herstellen, Unterricht und Besprechungen vorbereiten usw.). Die Dimensionen beziehen sich auf Prozesse

¹³ In einer frühern kompetenzorientierten Kategorisierung postulierten Reichwein & Frech (1971): 1. Kognitive Differenziertheit; 2. Geringes Angstniveau; 3. Rollendistanz; 4. Intrinsische Berufsmotivation; 5. Risikobereitschaft; zit. in Tanner (1993, S. 160 f.).

eines "professionellen Selbst" und dienen dem Gewinnen einer Heuristik zur Neustrukturierung von Aus- und Fortbildung (Bauer, 1998, S. 353 f. und S. 356).

d) Rollenorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Wiederum einen andern Ansatz zur Beschreibung der Berufsarbeit von Lehrkräften wählt Tanner (Tanner, 1993, S. 115 ff.). Er definiert einzelne Rollensektoren bzw. -segmente, die es ermöglichen, einzelne Rollenkonflikte herauszuarbeiten. Diese konfliktpsychologisch orientierte Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerrolle zeitigt folgendes Ergebnis: 1. Rollensegment Lehrer-Schüler¹⁴; 2. Rollensegment Lehrer-Eltern; 3. Rollensegment Lehrer-Kollegen; 4. Rollensegment Lehrer-Vorgesetzte; 5. Rollensegment Lehrer-Öffentlichkeit. Mit diesem Konzept gelingt es Tanner zu zeigen, dass sich Lehrkräfte in einem vielfältigen Rollennetz bewegen und mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert sind (Tanner, 1993, S. 140). Der rollenorientierte Ansatz weist einige Verwandtschaft mit der auftragsorientierten Kategorisierung auf.

e) Kommunikationsform-orientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Eine weitere Art der Kategorisierung präsentiert Schwarz (1995). Er stellt auf die Bezugsperson bzw. die Kommunikationsform ab, um die Berufsarbeit von Lehrkräften zu beschreiben: 1. Kinderzeit¹⁵; 2. Vor- und Nachbereitungszeit¹⁶; 3. Kooperationszeit¹⁷. Eine dazu passende Variante der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz unterscheidet Unterrichtszeit, Teamarbeitszeit und frei gestaltbare Arbeitszeit (NW EDK, 1994).

Schlussfolgerungen

Wir suchten in unsern Diskussionen eine Kategorisierung, die für die geplanten Felduntersuchungen und die betroffenen Lehrpersonen einerseits plausibel, genügend flexibel und andererseits für eine spätere Befragung auf eine künftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hin genügend aussagekräftig ist. Wir bedachten auch die Mahnung von Ulich im Hinblick auf eine psychologische Tätigkeitsanalyse: "Arbeitsstudien als eine Form wissenschaftlich gelenkter Beobachtung können auch nicht durch das Befragen sogenannter Experten über Arbeitstätigkeiten ersetzt werden... Wiederholt erwies sich nämlich, dass nicht die Technologen, Meister oder Arbeitswissenschaftler, sondern die Arbeiter selbst die sachkundigen Experten für ihre Arbeitstätigkeiten sind." (Ulich 1994, S. 80).

Unser Interesse besteht nun hauptsächlich darin, gemeinsam mit amtierenden Lehrpersonen herauszufinden, was Lehrkräfte wie lange und wie häufig arbeiten. Dabei

¹⁴ Lehrer als Fachmann, als Träger formaler Autorität, als Sozialisationsagent, als Förderer der Schüler-Individualität, als Vorbild, als Privatperson.

¹⁵ Unterricht, Klassenlehrerstunden, Schülerberatung, Aufsicht u.ä.

¹⁶ Planen, Vorbereiten, Nachbereiten, Korrekturen, Beurteilen, Zeugnisberichte, schülerbezogene Verwaltungs- und Ordnungsaufgaben usw.

¹⁷ Teambesprechungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Institutionen und Personen im Umfeld, Dienstbesprechungen, Lehrerkonferenzen u.ä.

knüpfen wir an die Kategorisierung von Schwarz (1995) an und präzisieren die Gliederung nach Kommunikations- und Interaktionspartnern:

1. *Kinderzeit* : Zeit, die die Lehrkraft mit Kindern arbeitet;¹⁸
2. *Selbstzeit*: Zeit, die die Lehrkraft berufstätig mit sich selber verbringt;¹⁹
3. *Erwachsenenzeit*: Zeit, die die Lehrkraft in Kooperation mit andern Erwachsenen arbeitet.²⁰

Diese Grobkategorisierung nach Kommunikations- und Interaktionspartnern hat den Vorteil, dass sich die drei unterschiedlichen Settings in Beobachtungen und Selbstevaluationen relativ einfach anwenden lassen. Zusätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die drei „Zeiten“ je unterschiedliche Kompetenzen oder Kompetenzschwerpunkte von den Lehrkräften erfordern und je eine andere Rolle der Lehrperson beinhalten.

Die vorgeschlagene Grobkategorisierung (Kinderzeit, Selbstzeit, Erwachsenenzeit) kann nun in zwei Dimensionen fruchtbar gemacht werden: Entweder betont man stärker das *Setting* (wann bin ich *mit Kindern zusammen?*), oder man setzt konsequent auf die konkreten Interaktionen (wann *arbeite* ich mit Kindern?). Beide Ansätze bieten interessante Aufschlüsse über die Arbeit der Lehrkräfte.²¹

4. Die Beschreibung von Berufsfeldern als methodisches Problem

Unser Ansatz beruht auf der Annahme, dass Auftrags- oder Bedingungsanalysen des Lehrberufs, wie sie in der Studien- und Curriculumplanung üblich sind, für das Erreichen unserer Zielsetzungen nicht genügen. Um Bewertungen auf den von uns als relevant betrachteten Dimensionen (Häufigkeit, Dauer, Schwierigkeit, Belastungspotential) vornehmen zu können, muss die Untersuchung durch eine *psychologische Tätigkeitsanalyse* ergänzt werden.

Dieses Vorhaben stellt uns vor vielfältige methodologische Probleme. Die Heterogenität unseres Untersuchungsgegenstandes verlangt nämlich plausiblerweise eine multimodale Erfassung. Verschiedene Erhebungstechniken müssen kombiniert bzw. integriert verwendet werden. Dies begründet sich hauptsächlich in der Tatsache, dass sich der Lehrberuf in räumlicher und zeitlicher Hinsicht sehr variabel präsentiert.²² Beispielsweise lassen sich Aktivitäten von Lehrkräften während der Unterrichtszeit

¹⁸ Stundenplanzeit, Aufsicht, Beratungsgespräche ausserhalb des Stundenplanes, entsprechende Anteile in Projektwochen, an Sporttagen und in Landschulwochen u.ä.

¹⁹ Vorbereitungszeit für Stundenplanzeit, Projekte und Schulfragen, Evaluationszeit, individuelle Fortbildung, Administration u.ä.

²⁰ Kollegiumsarbeit, Elternabende, Schulkommissionssitzungen, Öffentlichkeitsarbeiten, gewerkschaftliche Arbeiten u.ä.

²¹ Der erste Ansatz zeitigt Ergebnisse im Sinne der Studie von Heiniger (1997); der zweite Ansatz zeigt beispielsweise in unseren ersten Untersuchungen, dass die Selbstzeit von Lehrerinnen und Lehrern im Setting "Unterricht" sehr gering ist.

²² Eine multimodale Erfassung ermöglicht zudem eine bessere Einschätzung der Zuverlässigkeit und Validität der einzelnen Verfahren. Schwächen einer einzelnen Methode werden ggf. durch die Stärke einer andern Methode ausgeglichen (Petermann & Widmann in Markefka & Nauck 1993, S. 137). Dick (1998) kommentiert dieses Erfassungsproblem in Anlehnung an Garz & Kraimer (1991) und Geertz (1973) wie folgt: "Das unsichere, unbestimmte Feld der Bildungs- und Unterrichtskontexte gibt uns keine andere Wahl, als Inhalte, Methoden und Ergebnisdarstellungen in einer multiplen, vielfältigen Art und Weise auszugestalten" (Dick 1998, S. 43).

relativ einfach beobachten, während sich Aktivitäten in der Selbstzeit ausserhalb des Unterrichts einer externen Beobachtung zum grössten Teil gänzlich entziehen. Ausserhalb der Schulhausräumlichkeiten arbeiten Lehrkräfte häufig auch zu Hause. Sie arbeiten aber auch in Bibliotheken, Besprechungszimmern von Behörden und Verwaltungen usw. Selbst auf der Strasse oder in Restaurants werden manchmal berufliche Fragen durchdacht oder besprochen. Gearbeitet wird oft auch ausserhalb kalkulierbarer Zeitpläne. Überraschend telefoniert beispielsweise ein besorgter Vater einer Schülerin abends und will beraten werden.²³

Auftrags- und Bedingungsanalysen lassen sich über Literatur bzw. Dokumentenstudien, über Spurenanalysen und Expertenbefragungen bewerkstelligen. Tätigkeitsanalysen verlangen jedoch Beobachtungen im natürlichen Setting des Berufsalltags und die Erhebung von Selbstberichtsdaten. Bewertungen der Befunde müssen schliesslich über Einschätzskalen bzw. Reflexionen der untersuchten Personen oder über sachkundige Experten geschehen.

Bei der Durchführung der psychologischen Tätigkeitsanalyse²⁴ halten wir uns an die von Ulich (1994, S. 79 f.) vorgeschlagenen drei Phasen:

In einer *ersten Phase* sollen stichprobenartige Beobachtungen mittels Fremdbeobachtung und der Erhebung von Selbstberichtsdaten durchgeführt werden. Beobachtungsinterviews helfen mit, die Befunde nach inhaltlichen Kriterien zu erhellen. Dieser Ansatz entspricht der Idee des theoretischen samplings.

In der *zweiten Phase* legen wir Priorität auf die Kategorienbildung bezüglich der erhaltenen Daten. Dies kann zusammen mit Lehrpersonen erfolgen bzw. reflektiert werden. Gegebenenfalls müssen weitere Beobachtungsinterviews durchgeführt werden.

Die *dritte Phase* ist charakterisiert durch sorgfältige, inhaltlich spezifizierende Tätigkeitsbeobachtungen im Rahmen der vorgenommenen Kategorisierungen. Je nach Interesse können einzelne Aspekte in den Vordergrund treten, z.B. Häufigkeiten, Zeitaufwand usw.

Erst jetzt werden Bewertungen nach weiteren, uns interessierenden Kriterien mit Hilfe geeigneter Instrumente vorgenommen (beispielsweise das Erheben von Belastungspotentialen oder subjektiv erlebter Schwierigkeit).

Um erste Eindrücke zu erhalten, welche methodischen und inhaltlichen Untersuchungsprobleme sich bezüglich Beobachtungen im natürlichen Setting ergeben, haben wir eine Erkundungsstudie angesetzt. Eine Gruppe von Forschenden, bestehend aus Lehrkräften und 14 Studierenden, führten diese durch. Die Durchführenden erhielten die Aufgabe, auf der Basis heuristisch praxisrelevanter Beobachtungseinheiten Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne eines theoretischen samplings (Glaser

²³ siehe auch Anmerkung 6.

²⁴ Psychologische Tätigkeitsanalysen fussen auf verschiedenen Konzepten der Lern-, Denk-, Motivations- und Arbeitspsychologie. Eine frühe Tradition und Grundlegung zur Arbeits- und Tätigkeitsanalyse fasste Hacker (1978) zusammen. Die aktuellsten Ergebnisse und theoretischen Reflexionen der Arbeitspsychologie liegen in Ulich (1994) vor. Da die von uns zu untersuchenden Berufsfelder stark geprägt sind von Zweck-Mittel-Strukturen der handelnden Personen, ist hier auch an die Nützlichkeit von Lewins topologischer Psychologie zu erinnern. Heider (1958, z.B. S. 22 ff.) hat auf den spezifischen Nutzen dieses Ansatzes und auch auf seine Grenzen für Situationsanalysen hingewiesen.

& Strauss, 1967)²⁵ während der Unterrichtszeit und gegebenenfalls auch ausserhalb der Unterrichtszeit zu eruieren und je nach Möglichkeit zu kategorisieren.

Für die Studierenden eröffnete sich anhand dieser Aufgabe gleichzeitig die Möglichkeit, ihre obligatorische Facharbeit an diese Untersuchungen anzuschliessen und parallel dazu eine neue Sichtweise des Berufsalltags von Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten.

In Anlehnung an die von uns geleisteten Vorarbeiten wurden Kriterien entwickelt, welche eine möglichst scharfe Abgrenzung verschiedener Beobachtungseinheiten ermöglichte (körperliche Nähe, Berührungen, Augenkontakte, Anredeformen, Stellung im Raum u.ä.). Die Erkundungsgruppe erreichte schnell interne Übereinstimmungen (teilweise anhand von Videobeispielen), ohne aber einzelne Überschneidungen gänzlich ausschliessen zu können. Nach dieser Vorbereitungs- und Trainingsphase wurden in der Folge mit einem halbstandardisierten Beobachtungsverfahren 14 zufällig ausgewählte Lehrkräfte während ca. 50 Lektionen an zwei Stichtagen beobachtet. Die Befunde wurden zusammengetragen und grob nach bestimmten Kriterien geordnet.²⁶ Einige Erkenntnisse verdienen jetzt schon der Erwähnung:

- Im Rahmen der Stundenplanzeit existieren alle von uns postulierten Grundkategorien (Arbeit mit Kindern, Arbeit mit Erwachsenen, Selbstzeit).
- Zentrale Aspekte des Unterrichts als Arbeit mit Kindern scheinen Tätigkeiten der Lehrpersonen zu sein, welche auf Stützfunktionen zugunsten der Kinder (Motivation, Durchhaltewillen, Konzentration), auf die gegenseitige Rücksichtnahme und Beseitigung von Störungen im Gruppen- oder Klassenverband (Disziplin, Konfliktschlichtung), auf die individuelle Lernbegleitung (kontrollieren, beraten, erklären) und das Einführen und Erklären von Sachinhalten gegenüber Gruppen oder der Klasse abzielen.
- Die auftretenden Sequenzen im Bereich der Selbstzeit innerhalb der Stundenplanzeit nutzen Lehrpersonen vor allem für operative Belange (Aufräumen, Bereitstellen, schriftliches Festhalten von Ereignissen), für die Kontrolle von Kinderarbeiten (Hefte, Proben), das Recherchieren von Inhalten (aufgetretene Sachprobleme) und die Vorbereitung nächster organisatorischer oder inhaltlicher Abläufe. Das Beobachten von Kindern konnte zwar ebenfalls, aber selten festgehalten werden.

Die vorliegenden Befunde beabsichtigen wir hinsichtlich der Dimensionen Belastung, Schwierigkeit, Häufigkeit weiter zu untersuchen.

Erhellend für unsere Weiterarbeit sind einige aufgetretene Schwierigkeiten:

- Die in der Erkundungsstudie erarbeiteten Beobachtungseinheiten können während der Unterrichtszeit in hoher Dichte auftreten. Dies kann zu Schwierigkeiten bei der Beobachtung führen bzw. verlangt eine zielbezogene Überarbeitung und Festlegung des Beobachtungsansatzes: event sampling / situational sampling / time sampling.

²⁵ In Lamneck (1995, S. 207 f.): Es soll solange beobachtet werden, bis die Untersuchenden zum Schluss kommen, dass keine relevanten neuen Aspekte mehr zu erwarten sind. Zu diesem Zeitpunkt ist eine "theoretische Sättigung" erreicht.

²⁶ Die vorgenommene Kategorisierung ist zur jetzigen Zeit noch provisorisch. Wir arbeiten z.Z. zusätzlich an einem Instrument zur Erhebung von Selbstberichtsdaten bezüglich Tätigkeiten in der stundenplanfreien Zeit von Lehrkräften.

- Der Anteil des Sprachhandelns im Unterricht ist gross. Für unsere Untersuchung bedeutet dies, dass klare Aussagen über die zentralen Inhalte des Handelns von Lehrpersonen oft nur über die Analyse von Kommunikationssequenzen gelingt. Gerade dies verlangt jedoch einerseits eine räumliche Nähe der Beobachtenden zur untersuchten Person bzw. oft sogar klärende Nachfragen im Anschluss an die unmittelbare Untersuchung. Dies ist im natürlichen Setting nicht immer möglich.
- Es scheint schwierig zu sein, einen einheitlichen bzw. ausnivellierten Beschreibungsansatz für verschiedene Tätigkeiten zu finden. Plausiblerweise können Aussagen wie "die Lehrkraft erkundigt sich nach dem Wohlbefinden eines Kindes" nicht auf der gleichen Ebene behandelt werden wie "die Lehrkraft hilft einen Konflikt zwischen zwei Kindergruppen zu lösen". Diese Tatsache erschwert eine spätere Kategorisierung.
- Lehrpersonen zeigen individuelle Profile. Das heisst, dass sowohl qualitativ wie quantitativ je nach untersuchter Lehrperson grosse Unterschiede auftauchen. So wurde beispielsweise beobachtet, wie eine Lehrperson A im Rahmen einer offenen Unterrichtsform oft persönlich mit einzelnen Kindern sprach, während dies bei einer Lehrperson B nicht beobachtet werden konnte.
- Wir müssen weiter und plausiblerweise annehmen, dass je nach Auftrag bei bestimmten Lehrkräften ganze Berufsfelder inexistent sind, deshalb auch nicht beobachtet werden können (beispielsweise variieren in einigen Bereichen die anstehenden Aufgaben für einen Schulleiter oder eine Klassenlehrkraft deutlich von denjenigen einer Teilpensenlehrkraft).²⁷

Solche Inkohärenzen weisen zwar auf konzeptionelle Probleme hin, können aber im Hinblick auf mögliche Schlussfolgerungen bezüglich Schwerpunktsetzungen bei den Ausbildungsinhalten ein wichtiges Interpretandum darstellen. Es scheint jetzt schon offensichtlich, dass nicht alle Lehrkräfte in gleichen Berufsfeldern und mit gleicher Intensität gefordert werden.²⁸

5. Die Relevanz einer Berufsfeldbeschreibung für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Versteht man eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur als eine strukturelle, sondern auch als eine inhaltliche im Sinne einer intendierten Verbesserung der Ausbildung von Berufseinsteigenden, dann hat dies zur Konsequenz, dass verlässliche Hinweise, auf welches Ziel hin die Studierenden ausgebildet werden sollen, unverzichtbar sind. Diese Hinweise bestehen einerseits aus den Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, aus den gesetzlich formulierten Aufträgen an Schule und Lehrkräfte, aus einer Analyse der Lebenswelten von heutigen Kindern und ihren Familien und andererseits aus einer möglichst genauen und aussagekräftigen Beschreibung der Tätigkeit von Lehrkräften im Sinne von Berufsanforderungen.

²⁷ Die erheblichen Unterschiede beispielsweise in den Anteilen "Gespräche mit Kindern" in der Studie von Heiniger (1997) dürften auf solche Tatsachen zurückzuführen sein.

²⁸ Dies scheint zwar eine Bagatellerkenntnis zu sein, sie wurde aber bis anhin unter dem Anspruch, Lehrpersonen "integral" auszubilden, vernachlässigt bzw. nur "inoffiziell" in der Ausbildung berücksichtigt.

Eine sozio-ökonomische Bedingungsanalyse von Schule und Lehrberuf scheint hilfreich, um sich Rechenschaft darüber abzugeben, mit welchen Ressourcen Schule und zukünftige Lehrkräfte ihren gesellschaftlich formulierten Auftrag erfüllen müssen. Erwartungen an Schule und Lehrkräfte werden einerseits aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (Giesecke, 1985; Negt, 1997; Weinert & Helmke, 1996 u.a.m.) andererseits aus wirtschaftlicher und politischer Sicht formuliert (s. z.B. Bornschie, 1988, S. 249 ff.).²⁹ Diese Erwartungen sind zum Teil widersprüchlich und relativ breit. Ebenfalls relevant scheint uns die Reflexion der Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien, die sich doch hinsichtlich ihrer sozialen, medialen und räumlichen Umwelten stark verändert haben (Hüttenmoser, 1995; Markefka, 1993; Nauck, 1995; u.a.m.). Die Analyse des Arbeitsplatzes "Schule" in Form einer Berufsfeldbeschreibung ist somit nur ein - wenn auch ein wichtiges - Element für die Generierung von Kriterien der Planung und Beurteilung einer neuen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Wie bereits beschrieben, wird an eine neue Ausbildung von Lehrkräften die Anforderung eines engen "Berufsfeldbezuges" gestellt und allgemein vertreten. Für die Planung eines Studiums zur Lehrerin und zum Lehrer bzw. für die Erarbeitung von Studienplänen zur Ausbildung von Lehrkräften scheint uns eine Orientierungshilfe in Form einer Berufsfeldbeschreibung hilfreich und notwendig. Für Entscheidungen über Ausbildungsschwerpunkte, Ausbildungsinhalte und Ausbildungssettings sind bei aktuellen Reformvorhaben berufsfeldbezogene Kriterien unabdingbar. Diese lassen sich intersubjektiv am ehesten aus Berufsfeldbeschreibungen der hier vorgestellten Art diskursiv und reflexiv erarbeiten. Dabei ist besonders zu bedenken, dass aufgrund von Berufsfeldanalysen nicht alle Fragen einer zukünftigen Ausbildung beantwortet werden können und dass auch definiert werden muss, welche der vorgefundenen Berufsfelder für die Berufseinsteigenden zentral sind. Im weiteren wird zu entscheiden sein, welche Wissensbereiche und Grundkompetenzen während des Grundstudiums und welche eher während einer Berufseinführungsphase erworben werden müssen.

Weiter wird eine Ausbildung die Frage beantworten müssen, wie aus den heterogenen Studieneingangsbedingungen und den Anforderungen an die Berufseinsteigenden eine sinnvolle *Beschreibung von Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien* der angehenden Lehrpersonen formuliert werden kann (Blankertz, 1986; Bromme, 1985, 1987; Wahl, 1991). Oder anders formuliert: Aus einer Berufsfeldbeschreibung muss zuerst eine Beschreibung von Ausbildungsfeldern hergeleitet werden, welche Überlegungen zum Kompetenzerwerb in den definierten Ausbildungsfeldern enthält.³⁰ Die Ergebnisse unserer Erkundungsphase belegen jedenfalls, dass die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr als Unterrichten, Unterricht nachbearbeiten und Korrigieren umfasst und dass diese Berufsfeldwahrneh-

²⁹ Vgl. auch die entsprechenden bildungspolitischen Aussagen in den Parteiprogrammen der grösseren politischen Parteien.

³⁰ Näheres dazu findet sich im Projektbescrieb: Albisser, Kübler & Meier (1997). Grundlagen zur Definition von ausbildungsrelevanten Berufsfeldern des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, bezogen auf die 3. bis 6. Klasse der Primarschule. Oder in: Konsultationsunterlagen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe (s. Kantonale Planungsgruppe, 1998).

mungen durch die Berufstätigen bei der Planung von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreformen besonders berücksichtigt werden müssen.

6 Ausblick

Gegenwärtig werden Verbesserungen im Bildungswesen vor allem unter dem Gesichtspunkt von Schulentwicklung diskutiert. Fragen nach Qualität von Schule und Bildungsinstitutionen, nach Qualität und Qualitätssicherung werden gestellt. Da wir mit unserem Projekt nicht einfach Befindlichkeiten und Wunschbedarf thematisieren, sondern mit systematischem Zugriff Grundlagen aufzuarbeiten hoffen, um Qualitätsmerkmale der Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder zu verbessern, lässt sich unser Ansatz in weiterführende Prozessüberlegungen der Qualitätsentwicklung einordnen. Mit dem von uns gewählten Ansatz tragen wir konkret bei zu einer "professionellen Kultur". Über Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsangebote und -inhalte soll *berufsfeldbezogen ein bleibender Diskurs* geführt werden können. Dieser Diskurs ist gewährleistet, wenn die in der Planung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrierten Kolleginnen und Kollegen ihre eigene traditionale Sicht bewusst konfrontieren mit Ergebnissen der Berufsfeldforschung. Daraus ergibt sich eine hoffentlich fruchtbare Balance von Innen- und Aussensicht oder - als Prozess formuliert - von konstruktivem Weiterentwickeln eigener Erfahrungen unter Aufnahme kritischer Reflexionspotentiale der Berufsfeldforschung.³¹

Literatur

- Albisser, S. (1981). Curriculumentwicklung zwischen fachwissenschaftlicher, bildungstechnologischer und berufsfeldbezogener Orientierung. Ein Bericht zur Aus- und Fortbildung von Lehrern im Bereiche ärztlicher und nicht-ärztlicher Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5 (1), 158-165.
- Albisser, S., Vincze, M., Grob, D. & Gisin, P. (1983). Berufsfeldbezogene Fachdidaktik als Grundlage selbsttätigen Lernens und Studierens. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 7 (8), 1-214.
- Albisser, S., Kübler, M. & Meier, A. (1997). *Grundlagen zur Definition von ausbildungsrelevanten Berufsfeldern des Lehrerinnen- und Lehrerberufs bezogen auf die 3.-6. Klasse der Primarschule*. Projektbeschreibung. Spiez.
- Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit. *Pädagogik*, 43 (4), 22-26.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 543-559.
- Beck, E. (1983). Lehrerausbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. *Pädagogische Rundschau*, 37 (2), 145-169.
- Benner, D. (1983). Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift. Neuwied/Berlin.
- Blankertz, H. (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegstufe Nordrhein-Westfalen*. Soest.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerverhandeln? Eine Begriffserklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 182-192.

³¹ Über das Entwickeln professioneller Kommunikationskulturen im Spannungsverhältnis von Bildungsinstitutionen und Bildungsforschung vergleiche auch Posch & Altrichter (1997, S. 113 f.).

- Bromme, R. (1987). Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern: Zum Inhalt und zur psychologischen Struktur von Wissen. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (S. 179-204). Baden-Baden.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Combe, A. & Riecke-Baulecke, Th. (1997). *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* Weinheim.
- Dick, A. (1992). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn.
- Dick, A. (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39-48.
- Elstein, A.S., Schulman, L.S. & Sprafka, S.A. (1978). *Medical Problem Solving. An analysis of clinical reasoning*. Cambridge Mass.
- Faust-Siehl, G. et al. (Hrsg.). (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Hamburg.
- Flehsig, K.-H. & Haller H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart.
- Frei, B. (1996). *Belastungen im Lehrerberuf*. Bericht zur Lizentiatsarbeit. Zürich.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991). *Qualitativ empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures*. New York. (Dt. Übers. *Dichte Beschreibung*. Frankfurt 1987).
- Gehrig, H. & Geppert, M. (1975). *Verhalten in Konfliktsituationen*, Basel.
- Gesetz für die Volksschule (1992). Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern vom 19.3.92, mit Änderungen vom 12.9.95. Staatskanzlei, Bern.
- Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20.1.1993. Staatskanzlei, Bern.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familien und Schule*. Stuttgart (Neuausgabe 1996).
- Gosch, H. (1997). *Veränderte LehrerInnenarbeit und LehrerInnenarbeitszeit*. Direkte Mitteilung an die Autoren vom 19.10.1997. Bremen.
- Gosch, H. & de Lorent, H.-P. (1997). Von der Pflichtstundenregelung zur Neubewertung. Die Entwicklung der Arbeitszeit. In A. Come & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S. 97-118). Weinheim.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: IMU-Institut.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York. (Deutschsprachige Ausgabe: *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart 1977.)
- Heiniger, M. (1997). Arbeitszeitanalyse der Real- und Sekundarschule Aarberg. *Schulpraxis*, März, 23-25.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hüttenmoser, M. et al. (1995). *Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder*. Bericht Nr. 70 des NFP "Stadt und Verkehr". Zürich.
- Klafki, W. (1997). Das Schulkonzept, das Dezentralisierungsprinzip und die Vorschläge zur Lehrerbildung in der Denkschrift der Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. *Vortragsniederschrift*, Paderborn (24.1.96), S. 23-56.
- Kantonale Planungsgruppe 2 der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1998). *Das Studium zur Lehrerin und zum Lehrer der oberen Klassen der Primarschule (3.-6. Klasse der Volksschule des Kantons Bern)*. Grundlagen, Leitideen, Module und Studienplan. Spiez.
- Konsultationsunterlagen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe (1998): siehe Kantonale Planungsgruppe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern.

- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (Bd. 1 & 2). Weinheim.
- Landert, Ch. (1998). Die Arbeitszeit der Schweizer Lehrpersonen. Erste Ergebnisse der LCH. Erhebung in neun Kantonen. *LCH-Aktuell*, 12/98, 1-5.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein*. LCH Berufsleitbild.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). (1993). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Berlin.
- Meier, U. P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 35-39.
- Metz, P. (1983). *Literatursammlung und -auswertung zu den Themen Tätigkeitsfeld und Qualifikationsprofil des Lehrers*. Im Auftrag der bernischen Erziehungsdirektion. Bern.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen - Strukturen - Inhalte*. Hitzkirch.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen.
- NW EDK (1994). Arbeitsgruppe Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. Bericht und Empfehlungen. *Doppelpunkt*, Juni, Nr. 22, 2-10.
- Oelkers, J. (1984). Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung*, 24 (1), 19-39.
- Oelkers, J. & Neumann, D. (1985). Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In K.-P. Hemmer & H. Wudtke, H. (Hrsg.), *Erziehung im Primarschulalter*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7. Stuttgart.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1, Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck.
- Reusser, K. (1982). Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept, Seminarlehrauftrag und eine reformpsychologische Nachbesinnung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4 (3), 273-288.
- Roth, F. (1998). *Schlimm und schön. Eine Woche aus dem Leben einer Grundschullehrerin*. In Arbeitsplatz Schule. Fried.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Bern.
- Schwarz, H. (1995). *Neue Arbeitszeitregelungen in der Grundschule*. Hamburg. S. 236-249.
- Shulman, L.S. (1987). The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In D.C. Berliner, & B.V. Rosenshine, (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 369-386). New York.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim.
- Terhart, E. (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln.
- Thomet, U. (1988). *Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Zürich.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim.
- Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 9-21.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, S. 223-237.
- Wyss, H. (1977). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung. 2. Teil: Die fünfjährige Initialausbildung*. Bern.

Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz

Fachkommission Fachdidaktik

Die Fachkommission Fachdidaktik wurde von der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungszentrale in Luzern (WBZ/CPS) eingesetzt. Mitglieder dieser Fachkommission waren: *Chantal Andenmatten*, Etudes Pédagogiques, Genève; *Katharina Büttikofer*, Sekundarlehramt, Universität Bern; *Claudio Del Don* (ab 1996), ISFPF, Lugano; *Kurt Eggenberger*, Seminar Biel; *Peter Labudde*, Höheres Lehramt, Universität Bern (Präsident); *Margrit Röllin Bautz*, Seminar Liestal; *Ursula Seele*, Etudes Pédagogiques, Genève (bis 1996); *Peter Sieber*, Universität SFA/Deutsches Seminar, Zürich. Das vorliegende Impulspapier wurde am 3. Dezember 1997 von der Fachkommission Fachdidaktik einstimmig verabschiedet.

1. Einleitung - zu den Hintergründen dieses Papiers

Fragen der Lehrerbildung und in diesem Zusammenhang Fragen nach Aufgaben, Stellenwert und Organisation der Fachdidaktiken haben in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion Konjunktur. Die Fachdidaktiken sind in den älteren seminaristischen Ausbildungsgängen lange Zeit als 'Methodiken' von erfahrenen Praxisleuten in Form von 'Meisterlehren' an die Studierenden weitergegeben worden. Eine derartige Didaktik ist unter Aspekten wie Reflexionsdefizit, Wissenschaftsdefizit oder Theoriefeindlichkeit kritisiert worden. Dies hat dazu geführt, dass - stark vergrößert gesehen - eine Ablösung der Methodik durch eine wissenschaftsorientierte Allgemeine Didaktik sowie eine Etablierung der Fachdidaktik versucht wurde (Müller et al., 1975; Wyss & Reusser, 1985). Dabei war insbesondere der Versuch zur Etablierung der Fachdidaktik ein ständiger Diskussionspunkt der letzten 20 Jahre¹ (siehe zum Beispiel Bonati et al., 1991; EDK, 1990; Gautschi & Vögeli-Mantovani, 1994; Reusser, 1991). Mit der Tertialisierung der Lehrerbildung haben diese Fragen zusätzliche Brisanz bekommen. Konkret war in den Lehrerbildungsinstitutionen ab Mitte der 70er Jahre eine Etablierung und auch personelle Ausweitung der erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Bereiche zu beobachten, während in den 90er Jahren eine Erstarkung der Fachdidaktiken festzustellen ist. Kongresse mit entsprechender Thematik (Sieber & Sitta, 1994) oder das Nachdiplomstudium Fachdidaktik (Konferenz der Lehrerbildungsinstitutionen, 1997) wie auch die Arbeit unserer und anderer Kommissionen verdeutlichen diese Entwicklung.

In den letzten Jahren hat sich gleichzeitig - im Ausland stärker als in der Schweiz - eine fachdidaktische Diskussion entwickelt und damit auch Menschen sozialisiert, auf die jene an die Methodiken gerichtete Kritik nicht mehr zutrifft. Von der Ausbildung,

¹ Wenn man genauer hinschaut, sind allerdings unterschiedliche Entwicklungen in den verschiedenen seminaristischen und nachmaturitären Lehrerbildungsinstitutionen festzustellen, je nachdem, ob fachdidaktische Aufgaben den Fachwissenschaftlern oder den Schulpraktikern zugewiesen wurden. Durchgängig zeigt sich aber, dass blosse Struktur- und Lehrplanreformen ohne Aus-/Weiterbildungsmassnahmen den Platz der Fachdidaktiken innerhalb der Lehrerbildung nicht haben stabilisieren können.

von den Fragestellungen und den Problemlösungsansätzen her ist in den verschiedensten Fachdidaktiken ein Wissens-, Erfahrungs- und Diskussionspotential entstanden, das sich sowohl gegenüber der Allgemeinen Didaktik wie auch gegenüber den jeweiligen Bezugsdisziplinen mit je spezifischen Fragen beschäftigt (Keck, Köhnlein & Sandfuchs, 1990; Meyer & Plöger, 1994).

In diesem Umfeld hat die SGL/SSFE im Frühling 1995 in Zusammenarbeit mit der WBZ/CPS eine Fachkommission Fachdidaktik eingesetzt mit dem Auftrag, "mittelfristige Bildungskonzepte und längerfristige Entwicklungsperspektiven für die Fachdidaktikerbildung in der Schweiz" zu entwerfen. Aus der Arbeit dieser Kommission sind die nachfolgenden Gedanken, Anregungen und Forderungen entstanden.

2. Was ist und was tut Fachdidaktik? - eine Arbeitsdefinition

Didaktik - noch unspezifisch, nicht auf einzelne Fächer bezogen - ist die Wissenschaft bzw. Theorie von organisierten Lehr-/Lernprozessen. Als Faustregel kann gelten: Der Didaktik geht es um die Fragen, was und wozu gelehrt und gelernt wird, und erst nachgeordnet stellen sich die Fragen des wie. Im Einzelnen ist zu differenzieren:

- *Didaktik - Vermittlerin zwischen den 'Sachen' und den Menschen*
Didaktik bezieht sich
 - auf gesellschaftliche Grundbestände von Wissen, Können, Problemlösungen und den darauf bezogenen Werten,
 - auf die Menschen als Lernende und Lehrende.
- *Fachdidaktik* bezieht sich auf einen Ausschnitt dieser Grundbestände, d.h. auf ein (Schul-) Fach oder einen Bereich; mit eingeschlossen sind dabei seine Genese (Geschichte und Epistemologie) sowie seine Beziehungen zu anderen Ausschnitten. Fachdidaktik hat als Bezugsgrößen die jeweiligen Fachdisziplinen, die Erziehungswissenschaften sowie die Schulpraxis.
- *Bereichsdidaktiken*: In interdisziplinären Bereichen (wie Umwelt- oder Gesellschaftsbildung) sowie in einzelnen Lernzusammenhängen (wie Kindergarten und Unterstufe) wird gegenwärtig über eine Erweiterung der Fachdidaktik hin zur Bereichsdidaktik nachgedacht.
- *Aufgaben einer Fachdidaktik*
Fachdidaktik erforscht und kümmert sich um die Vermittlung zwischen den Bezugsgrößen 'Sachen' und 'lernende Menschen', indem sie:
 - Lernwertes und Lernbares auswählt (Bildungswert, Zugänglichkeit)
 - fachspezifische Lernwege eröffnet, beobachtet und begleitet,
 - Wissen und Können in Lerninhalte umsetzt, d.h. in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden bringt,
 - Lehrgänge und Lernhilfen zur produktiven Aneignung der Lerninhalte erforscht, erarbeitet und überprüft.

Damit ist der Fachdidaktik, oder vielmehr jenen Menschen, die sie vertreten, eine mehrfache Aufgabe gestellt, die Auswirkungen auf die Rekrutierung, die Aus- und Weiterbildung sowie die Zusammenarbeit hat. Viele Aspekte dieser Aufgaben sind im

gegenwärtigen Zeitpunkt noch weitgehend ungeklärt - trotz Publikationen wie das EDK-Dossier 15A "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" (EDK, 1990).

Im Folgenden werden deshalb Problemfelder und Anregungen (kursiv) skizziert, die sich aus der Arbeit der Fachkommission heraus als zentral erwiesen haben. Als Gliederungshilfe dienen die Kennzeichnungen der Arbeitsdefinition, wie sie oben dargestellt ist.

a) *Didaktik in der Mittelposition zwischen Sachen und Lernenden*

Die Didaktik als 'eine Wissenschaft zwischen den Stühlen', als eine "Relationswissenschaft" (Karlheinz Fingerhut) hat sich um die 'Klärung der Sachen' ebenso zu kümmern wie um die 'Stärkung der Menschen'. Mit der einen Bezugsgrösse (Sachen') sind die Anforderungen hinsichtlich (wissenschaftlicher) Kenntnisse und Begründungen formuliert; sie verweisen damit direkt auf den engen Zusammenhang von Fachdidaktik und Fachwissenschaft und verlangen bei den fachdidaktisch Tätigen eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung/Erfahrung. Die andere Bezugsgrösse (die Menschen als Lernende) stellt Beziehungen her zu entsprechenden Wissenschaften vom Menschen: Erziehungs- und Sozialwissenschaften - aber ebenso zu den Praxisfeldern, in denen Lernen stattfindet: schulische Praxis und Lehrerbildung. Auch dies verlangt bei den fachdidaktisch Tätigen eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung.

In der gegenwärtigen Diskussion - und schon im EDK-Dossier 15A (1990) über die Aus- und Weiterbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern - wird aufgrund dieser (plausiblen) Bezugsgrössen von Fachdidaktik (Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Schulpraxis) ein Anforderungsprofil an Lehrpersonen aufgestellt, das von einer Einzelperson kaum je kompetent erfüllt werden könnte - oder dann nur in einem der Intention der Professionalisierung zuwiderlaufenden Dilettantismus. Deshalb ist mit aller Deutlichkeit herauszustellen:

Das Anforderungsprofil an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist derart vielfältig und komplex, dass es nicht von einzelnen Personen erfüllt werden kann. Die notwendige Kompetenz in den einen Bereichen ist nur um den Preis eines Kompetenzmangels in anderen Bereichen zu erreichen. Deshalb ist in der Lehrerbildung eine Kombination von Kompetenzen in Teams anzustreben. Damit verbunden werden arbeitsteilig organisierte Schwerpunktsetzungen in Lehre/ Forschung/Praxis an den Ausbildungsstätten notwendig sein.

b) *Fachdidaktik vs. Bereichsdidaktik*

Die Fachdidaktik hat sich in engem Bezug zu den je korrespondierenden Fachwissenschaften entwickelt und etabliert. Aus dieser Entwicklung heraus sind entsprechende Fachdidaktiken entstanden (Fachdidaktik Französisch/Deutsch/Mathematik/Zeichnen/Musik etc.). In den letzten Jahren hat sich aber die curriculare Landschaft in den Schulen derart gewandelt, dass traditionelle Schulfächer in einzelnen 'Unterrichtsbe-
reichen' zusammengefasst worden sind, ganz abgesehen davon, dass in einzelnen Teilen des Schulwesens (besonders in Kindergarten und Unterstufe) die strenge Fächeraufteilung nie angestrebt war. Aktuelle Fachbereiche wie 'Mensch und Umwelt',

'ästhetische Bildung', 'Sprachen' oder 'Kommunikation und Medien' machen den Bezug zu einzelnen Fachdidaktiken komplexer.

Ein zumindest terminologischer Vorschlag zur Klärung zielt in die Richtung der Schaffung von Bereichsdidaktiken, die eine Integration verschiedener fachwissenschaftlicher Bezüge notwendig macht. Dabei ist allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch völlig ungeklärt, wie eine solche Integration aussehen könnte und wie die Qualifikationen zu bestimmen wären, welche zur Etablierung von Bereichsdidaktiken führen könnten oder müssten. Hier stehen wir noch ganz am Anfang einer interessanten Entwicklung.

Ebenso ist der Zusammenhang und das Zusammenspiel zwischen einzelnen Fach- und Bereichsdidaktiken noch keineswegs bereinigt. Dabei müsste nur schon einmal geklärt werden, was mit den angesprochenen Bereichen gemeint ist; hier scheint die Diskussion noch keineswegs einheitlich zu sein: Für die einen ist es ein Bereich des Schulsystems (vorwiegend die ersten Jahre der institutionalisierten Bildung), für andere ist es ein Zusammenzug von Fächern zu Fachbereichen, wie er oben skizziert worden ist.

Hier muss aber ebenfalls an die Wissenschaften die Forderung gestellt werden, dass auch sie die Fachgrenzen als historisch gewachsene erkennen und Disziplinen bzw. Bereiche wissenschaftlich fassen, die für die jeweiligen Problemlagen der Welt erhellend sind (wie dies z.B. gegenwärtig mit den Umweltwissenschaften an der ETH geschieht).

All die beschriebenen Unsicherheiten bringen für die Rekrutierung, Aus- und Fortbildung von entsprechenden Dozierenden grosse Schwierigkeiten und Unsicherheiten mit sich.

Eine genauere Bestimmung dessen, was mit Bereichsdidaktik gemeint ist, harret der Klärung. Die Gefahr ist gegenwärtig gross, dass sich Bereichsdidaktiken auf einem gemeinsamen Nenner zusammenfinden, der keinen Anschluss mehr hat an die entsprechenden fachwissenschaftlichen Wissensbestände und Fragestellungen. Damit bleiben vielfältige Erfahrungen und ein grosses Wissen aus den einzelnen Bereichen ungenutzt oder sie verkümmern.

c) Zu den einzelnen Aufgaben einer Fachdidaktik

Fachdidaktik erforscht und kümmert sich um die Vermittlung zwischen den Bezugsgrössen 'Sachen' und 'lernende Menschen'.

Dieser generellen Aufgabe kann die Fachdidaktik nur nachkommen, wenn ihr Auftrag sowohl Lehre wie auch Forschung umfasst. In der (Deutsch-)Schweiz besteht eine langjährige Tradition im Bereich Entwicklung (Lehrmittel, Lehrpläne etc.). Hingegen besteht kaum eine Tradition im Bereich fachdidaktischer Forschung. Das hängt zum einen zusammen mit der Ansiedlung der Lehrerbildung im ausseruniversitären Bereich und damit mit dem traditionellen Status und Selbstverständnis der Fachdidaktik als primär methodischem Zugriff auf Probleme der Aufbereitung und Vermittlung von schulfachbezogenen Wissensbeständen. Es hängt zum andern auch damit zusammen, dass die Erforschung von schulischen Lehr-/Lernprozessen oder die wissenschaftlich reflektierte curriculare Arbeit in der Schweiz nur eine marginale Tradi-

tion haben und fast ausschliesslich an die Erziehungs- und BildungswissenschaftlerInnen delegiert wurden und werden. Entsprechend gibt es denn auch nur wenige Lehrstühle für einzelne Fachdidaktiken, an denen gezielt fachdidaktische Forschung und Entwicklung etabliert ist. Als Beispiele seien hier genannt das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen sowie verschiedene fachdidaktische Lehrstühle der Université de Genève.

Fachdidaktische Forschung ist in unseren Verhältnissen erst noch zu etablieren. Sie bildet aber eine unabdingbare Voraussetzung zur notwendigen Professionalisierung der Fachdidaktik und der Lehrerbildung insgesamt, wenn 'Lehre letztlich auf Forschung basieren'² soll. Fachdidaktische Fragen können über die Lehrerbildung hinaus auch eine Bereicherung der Fachwissenschaften sein, wenn es gelingt, die Relevanz fachgenetischer Aspekte deutlich zu machen.

Die konkreten Aufgaben der Fachdidaktik setzen entsprechende Kompetenzen der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker voraus, die aber nicht alle in Einzelpersonen vereinigt sein können:

- Die Auswahl von Lernwertem und Lernbarem ist nur zu leisten auf der Grundlage von Kenntnissen und Erfahrungen des sachlichen Umfelds sowie der individuellen und institutionellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten.
- Wer fachspezifische Lernwege eröffnen, beobachten und begleiten soll, muss mögliche Lernwege kennen und diese Kenntnisse mitteilbar machen können.
- Wer Wissen und Können in Lerninhalte umsetzt und sie damit in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden bringt, muss nebst den Sachen auch die Menschen und deren Horizonte kennen, damit eine Passung von Lerninhalten gewährleistet werden kann.
- Und wer schliesslich Lehrgänge und Lernhilfen erforschen, erarbeiten und überprüfen soll, muss darüber hinaus über Kenntnisse von Forschungs- und Evaluationsmethoden ebenso verfügen wie über ein Wissen und eine Erfahrung in der Entwicklung und im Einsatz von Lehrgängen und Lernhilfen.

Solche Kompetenzen sind nicht einfach da, sie sind auch nicht durch einen einzelnen Lehrgang zu erwerben, und: sie setzen institutionelle Rahmen voraus, damit sie sich entwickeln können.

3. Zur Ausbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern

Gegenwärtig sind die Wege, auf denen eine Person zur Fachdidaktik kommt, fast ebenso zahlreich wie die damit beschäftigten Menschen. Im Hinblick auf eine Professionalisierung ist es unumgänglich, für die Zukunft bestimmte (flexible) Standards als Qualifikationen zu setzen. Als Diskussionsgrundlage schlagen wir deshalb vor:

1. Eine hauptamtliche Anstellung für Fachdidaktik setzt eine entsprechende Qualifikation voraus.
2. Langfristig gelten als Eintrittsvoraussetzung für den Erwerb einer entsprechenden Qualifikation in Fachdidaktik mindestens zwei der drei folgenden Qualifikationen:

² So wird im EDK-Dossier 15A (1990, S. 42) formuliert.

- a) Lizentiatsstudium oder äquivalenter Ausbildungsgang mit Hauptfachabschluss in einer Bezugsdisziplin oder in Erziehungswissenschaften,
 - b) Ergänzend zum Hauptfachabschluss Studium im Umfang eines Nebenfaches:
 - * in Erziehungswissenschaften bei Hauptfachabschluss in einer Bezugsdisziplin,
 - * in einer Bezugsdisziplin bei Hauptfachabschluss in Erziehungswissenschaften,
 - c) Lehrpatent einer beliebigen Stufe.
Wer kein Lizentiatsstudium oder einen äquivalenten Ausbildungsgang vorweist, muss beide in Punkt b) genannten Bereiche abdecken.
3. Die Qualifikation erfolgt nach den Fachstudien auf der Tertiärstufe und umfasst sowohl fächer- als auch stufenübergreifende Anteile.
 4. Im Rahmen der Qualifikation erfolgt eine Einführung in die fachdidaktische Forschung.
 5. Es sind vermehrt Möglichkeiten zu schaffen, die zu einer Promotion in Fachdidaktik führen können.
 6. Was die Organisation einer Qualifikation in Fachdidaktik betrifft, so sind verschiedene Modelle denkbar - wünschenswertere und weniger wünschenswerte:
 - a) modulartig (analog zum 'FMH' in der Medizin)
Problem: Wer übernimmt mit welcher Legitimation die entsprechenden Aufgaben der 'Ärztegesellschaft' und die Koordination?
 - b) institutionsgebunden (analog zum 'SIBP' in der Berufsbildung)
Problem: Ist eine derartige Konzentration im föderalen Bildungssystem der Schweiz denkbar / realisierbar? Sind mehrere solcher Institutionen sinnvoll, finanzierbar?
 - c) im Rahmen eines Hochschulverbundes (analog zu den Bestrebungen im Rahmen der 'Hochschule Schweiz').
Problem: Ist ohne vorgängige Institutionalisierung ein Verbund denkbar?
 - d) freie Wildbahn (analog zur Gegenwart: jedes System wählt nach eigenen Kriterien und Ausnahmen)
Problem: Wie kann es unter solchen Bedingungen zu einer Professionalisierung der Fachdidaktik kommen?

Die Fachkommission Fachdidaktik favorisiert die Lösung c): Organisation im Rahmen eines Hochschulverbundes. In der Romandie und im Tessin besteht bereits ein entsprechendes Ausbildungsangebot für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (der Zielstufen S I und S II). Ein ähnliches Angebot sollte in Zusammenarbeit von Lehrerbildungsinstitutionen und Universitäten in allen Landesteilen und für alle Zielstufen eingerichtet werden.

4. Zur Forschung in den Fachdidaktiken

Eine zentrale Forderung nicht nur der Fachdidaktiken, sondern der Lehrerbildung insgesamt wie auch der beruflichen Bildung ist jene nach der Entwicklung und Etablierung einer Forschungskultur (vergleiche zum Beispiel Criblez, 1996; EDK, 1993,

1995; Reusser, 1996; SGBF, 1997). Für den Bereich der Fachdidaktiken ist dies in mehrfacher Hinsicht notwendig und unerlässlich:

- Die Lehrerbildung hat bisher den fachdidaktischen Forschungsdiskurs, wie er sich ausserhalb der Schweiz seit langem etabliert hat, kaum wahrgenommen und wenig für die Lehrerbildung genutzt. Sie hat auch nicht selbst in grösserem Massstab daran teilgenommen.
- Eine vermehrte Professionalisierung der Lehrerbildung ist ohne einen Ausbau von Forschungsaktivitäten nicht denkbar. Und hier hat die fachdidaktische Forschung einen zentralen Stellenwert, auch im Hinblick auf Studienschwerpunkte und forschendes Lernen im Rahmen der Lehrerbildung.
- Wir verfügen über viel zu wenig gesicherte Wissensbestände in den fachdidaktischen Bereichen - viel weniger als uns die vielen 'Lehren zum richtigen Lehren und Lernen' weismachen möchten. Unter den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen an den Bildungsstand der Bevölkerung ist ein Mehr an gesichertem Wissen dringend nötig.

In der beschriebenen Situationsschilderung sind sich die meisten Kommentatoren und Kennerinnen des Bildungssystem einig. Auf dieser Basis stellen wir die folgenden Thesen und Fragen besonders heraus:

1. Der Auftrag zur fachdidaktischen Forschung ist von den Institutionen der Lehrerbildung klar herauszustellen. Er muss - an welchen Institutionen auch immer - den gesamten Bereich der Forschung umfassen, also sowohl 'Grundlagenforschung' wie auch 'angewandte Forschung' enthalten, weil gerade im Bereich der fachdidaktischen Forschung eine klare Trennung dieser Forschungsschwerpunkte weniger leicht fällt, als es viele gegenwärtige Verlautbarungen suggerieren.
2. Für eine wirksame fachdidaktische Forschung ist eine Sammlung von Forschungsbedürfnissen bei den verschiedenen Gruppen von Beteiligten und Betroffenen notwendig.
3. Fachdidaktische Forschung muss sich - schon aus Gründen der Selbstdefinition und der Wirksamkeit - am internationalen Forschungsdiskurs beteiligen (u. a. über Tagungen, durch Mitarbeit in Zeitschriften, in institutionalisiertem Austausch).
4. Weil ein wirksamer nationaler Forschungsdiskurs noch weitgehend fehlt, sind Informations- und Kooperationsmöglichkeiten zu schaffen, die innerschweizerisch Austausch und Anregung fördern. Die SGL/SSFE könnte hier eine Führungsrolle übernehmen.
5. Fachdidaktische Forschung hat sich mit Bezug auf Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung und Schule bzw. Betrieb zu etablieren. Sie ist ein je selbständiger Forschungsbereich mit je eigenen Forschungsfragen und -zielen. Sie ist somit weder ein Anhängsel der Erziehungswissenschaften noch einer der jeweiligen Bezugsdisziplinen.
6. Fachdidaktische Forschung gehört sowohl an Universitätsinstitute wie auch an Pädagogische Hochschulen.
7. Fachdidaktische Fragestellungen sind nicht nur für die Ausbildung relevant. Sie eröffnen auch für die Fachwissenschaft lohnende Perspektiven. Hier muss aber

die Fachdidaktik mit ihren Forschungsfragen offensiver auf die Fachwissenschaft zugehen: ihre Fragen müssen von den Fachwissenschaften als dem Fach zugehörig erkennbar sein. (Oftmals wird von den Fachwissenschaften nur die schulische Umsetzung gesehen - und als nicht fachwissenschaftlich abgewiesen.)

8. Gegenwärtig ist die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Schule bzw. Betrieb kaum organisiert. Sollen sie nicht zum Datenlieferanten degradiert werden, ist eine institutionalisierte Kooperation anzustreben. Hier kann fachdidaktische Forschung an Pädagogischen Hochschulen bzw. an universitären Lehrerbildungsinstitutionen eine wichtige Drehscheibenfunktion übernehmen. Wenn Beziehungen sowohl zu Fach- und Erziehungswissenschaften wie auch zur Praxis genutzt werden, eignet sich fachdidaktische Forschung besonders, forschungsleitende, -initiiierende und -koordinierende Funktionen zu übernehmen.
9. Forschung - auch fachdidaktische Forschung - ist ohne zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen nicht zu haben. Ohne längerfristige Perspektiven und die dafür notwendige Zeit ist an eine Etablierung einer fachdidaktischen Forschung in der Schweiz nicht zu denken. Das Potential und der Ertrag der fachdidaktischen Forschung darf nicht als Forschungsfeigenblatt der Lehrerbildungsinstitutionen missbraucht werden, indem lediglich marginale Mittel hinsichtlich Zeit, Geld, Kooperation und Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden.
10. Fachdidaktische Forschung sollte unter anderem durch Mittel des Schweizerischen Nationalfonds gestützt werden. Dies scheint uns aus Gründen der allgemeinen Finanzknappheit wie auch aus Gründen der Qualitätsstandards notwendig. Konkret schlagen wir vor:
 - In der Schweiz sind "fachdidaktische Schwerpunkte" zu bilden, in welchen sich verschiedene Forschungsinstitutionen zusammenschliessen, um langfristige, fachdidaktische Forschungsprogramme gemeinsam zu initiieren, durchzuführen und auszuwerten.
 - Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, die Gesuche beim Schweizerischen Nationalfonds einreichen wollen, sollen die Möglichkeit erhalten, die Gesuche vorgängig in sogenannten "fachdidaktischen Foren" bei Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion zu stellen.³

Literatur

- Bonati, P., Born, R., Dubs, R., Frey, K., Meili-Lehner, D. & Reusser, K. (1991). Was verstehen sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 216-229.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1990). *Dossier 15A - Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker*. Bern: EDK.
- EDK (1993). *Dossier 24 - Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.

³ Ähnliche "fachdidaktische Foren" werden mit grossem Erfolg seit einigen Jahren in Deutschland durchgeführt: Die Anzahl fachdidaktischer Forschungsgesuche wie auch deren Erfolgsquote konnten dadurch markant gesteigert werden.

- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Okt. 1995*. Bern: EDK.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1994). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Bericht zum Seminar „Praticien-chercheur“*. Veranstaltung vom 10./11. Nov. 1994. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M. (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung - eine Bestandesaufnahme. *Bulletin SGBF*, (1), 4-8, 41-44.
- Keck, R., Köhnlein, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (1990). *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandesaufnahme und Analysen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Konferenz der Lehrerbildungsinstitutionen, Universität Bern (1997). *Nachdiplomstudium Fachdidaktik 97-99*. Universität Bern, Nachdiplomstudium Fachdidaktik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern.
- Meyer, M. A. & Plöger, W. (1994). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Müller, F. et al. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193-215.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zu Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- SGBF (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung) (1997). *Forschung und Entwicklung: Empfehlungen für Pädagogische Hochschulen*. Aarau: Sekretariat der SGBF, c/o Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1994). Symposium Deutschdidaktik an der Universität Zürich vom 10.-14. April 1994. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 141-145.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 71-79.

Evaluation als prozessorientierte Ausbildungsentwicklung

Das Beispiel des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Liestal

Viktor Abt und Barbara Seidemann

In der aktuellen Diskussion um Evaluation von Schulen geht es zumeist um Modelle zur Evaluation von Grund- und allgemeinbildenden Schulen. Umfassende Evaluationen in tertiären Berufsbildungsinstitutionen sind dagegen - abgesehen von einzelnen Ausbildungsaspekten - bis anhin wenig diskutiert und kaum durchgeführt worden. Um eine Umsetzung der Ausbildungsreform nicht nur auf struktureller und formaler Ebene zu gewährleisten, sondern auch - und vor allem - bezüglich der Ausbildungsarbeit insgesamt, entwickelte das Seminar Liestal ein als langfristiges Projekt angelegtes Evaluationsverfahren, das hier, obwohl in manchen Aspekten noch im Entstehen und in internen Auseinandersetzungen begriffen, zur allgemeinen Diskussion vorgestellt werden soll. Viktor Abt skizziert im ersten Teil in Thesenform die gewählten Bezugspunkte auf die breite Theoriedebatte, während im zweiten Teil Barbara Seidemann darstellt, wie die konkrete Umsetzung auf die Ebene des Schulalltags erfolgt.

Sieben Thesen zum Qualitätsmanagement im Bildungswesen

Die Zahl der Publikationen zur Qualitätssorge ist in steilem Anstieg begriffen. Eine kurze, schlüssige Zusammenfassung mitsamt einem aktuellen Überblick auf die in der Schweiz andauernde Diskussion ist darum kaum zu leisten. Die hier gewählte Vorgehensweise, das Zuspitzen von Argumentationsrichtungen zu Thesen, ist nur bedingt ein taugliches Hilfsmittel. Immerhin kann vermittelt werden, von welchem Gesellschaftsbild und welcher Institutionsidee wir ausgegangen sind bei der Schaffung unseres Qualitätsmanagements.

These 1: Das Thema Qualitätssorge ist gar nicht so neu!

Schule und Qualität - das ist im Prinzip ein historisch verbürgtes Zwillingsspaar. Die aktuellen Auseinandersetzungen zur teilautonomen Schule, zum Leistungslohn, zur Beurteilung der Lehrkräfte, zum Behörden- und Beurteilungsinstrumentarium sind zwar eine neue Erscheinung, aber in mancherlei Hinsicht letztlich nichts anderes als die Fortschreibung und Aktualisierung einer bald zweihundertjährigen Entwicklung. Die Schule ist, auch wenn sie die heute in der Wirtschaft gängigen Qualitätsdiskussionen um ISO- und andere Normen nicht initiiert hat, dennoch ein Entstehungs- und Ursprungsort von Qualitätsvorstellungen und Normen für nahezu alle Bereiche der Gesellschaft. Ja, es ist letztlich das Bildungssystem, das über Lehre und Forschung die Massstäbe zur Beurteilung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen prägt und hervorbringt. Die Lehrerschaft in den Schulen und die Dozentenschaft an den Hochschulen und Universitäten müssen mit dem gebührenden Selbstbewusstsein die Fragen zur Qualitätssicherung und -entwicklung stellen, sie müssen sie aber vor allem auch selber zu beantworten suchen.

Die pädagogische Seite der Qualitätsdiskussionen ist eindrücklich vielfältig (vgl. z.B. die Übersicht bei Spiess, 1997) und vielfach unmittelbar mit Nutzenanwendungen verbunden, wie die verschiedenen im Gebrauch stehenden Instrumente (z.B. ISP-Barometer von Dalin & Rolff, 1993 oder OKI-CH von Bessoth, 1997) anschaulich demonstrieren.

Im folgenden setzen wir uns ausschliesslich mit der Situation im tertiären Bereich auseinander, einerseits weil im tertiären Bereich eher weniger an konkreten Arbeitsmodellen als im Volksschulbereich einschliesslich der Sekundarstufe II vorhanden ist und andererseits weil wir unsere Überlegungen zur Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften im eigenen Bezugsrahmen vorgenommen haben.

These 2: Die Steuerung der Hochschulen über Indikatoren ist der Einstieg in die Qualitätssorge!

Der Schweizerische Wissenschaftsrat hat 1996 an einer international besetzten Tagung über "Evaluation und Qualitätssicherung im Fachhochschulbereich" u.a. den Stand des Erreichten bei der Anwendung von Indikatoren als Messgrössen dokumentiert. Im wesentlichen wird die universitäre Lehre gesteuert über

- Input-Indikatoren: Gelder, Räume, personelle Ressourcen, Studierendenzahlen, Methoden und Lehrpläne
- Output-Indikatoren: Studienabschlüsse, Abschlussquoten, Notenniveau, Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, Abnehmereinschätzungen
- Prozess-Indikatoren: Ressourcenaufwand pro Studierende, pro Abschluss, Studiendauer, faktische Durchläufe, Zufriedenheit Lehrende und Studierende, Entscheidungsgänge etc.

Diese Kollektion von Indikatoren ist an sich nichts Aufregendes, kommen diese doch da oder dort seit je zur Anwendung. Ein gültiges Resultat kann damit erreicht werden, wenn die entsprechenden Daten - systematisch erhoben und gesichert - von vielen Hochschulen erbracht werden. Das Interesse an einer solchen Erhebung, vor allem aber an deren Publikation, ist indes als eher gering einzuschätzen, denn diese Art von quantitativen Aussagen zwingt geradezu zum ökonomischen Quervergleich ("benchmarking"), was die Hochschulen nicht zuletzt mangels anderer Daten in der Regel vehement ablehnen.

An der betreffenden Tagung wird, was wohl als zukunftsfruchtig gewertet werden darf, festgehalten, dass neben diese quantitativen, indikatorengestützten Methoden eine Evaluation qualitativer Art zu treten hätte. Eine qualitative Evaluation fehlt zur Zeit noch, ist aber für den Fachhochschulbereich unbedingt zu fordern. Zugestanden wird vom BIGA, dem die Federführung an der besagten Tagung zukam, dass für die Entwicklung und Einführung derartiger Evaluationsprogramme genügend Zeit und Mut zum Experiment eingeräumt werden muss.

These 3: Die Bildungsinstitution muss alles von einem Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystem erwarten!

Die systemisch zu denkende und zu realisierende Qualitätssorge erschöpft sich keinesfalls im Erheben der Relationen von Franken zu Köpfen oder von Noten zu Se-

lektionen. Die Innenperspektive der Lehrenden und der Studierenden muss ebenso wie die Aussenperspektive der Trägerschaft und der Abnehmer berücksichtigt werden. Wir haben am Seminar in Liestal in Anlehnung an die Ausführungen von Liket (1995) eine Reihe höchst unterschiedlicher Anforderungen an die zu entwickelnde Qualitätssorge gestellt.

- Das System der Qualitätsüberwachung muss allgemein, periodisch, transparent und öffentlich funktionieren.
- Die Ziele der Selbstevaluation sind: Aufbau einer professionellen Organisation, Entwicklung in Richtung eines eigenen, von allen getragenen und gelebten Profils, Information der Aussenwelt, Vorbereitung periodischer externer Evaluationen.
- Der internen und externen Qualitätsüberwachung kommen folgende Funktionen zu: eine legitimierende Funktion, eine Spiegel-Funktion, eine Transferfunktion, eine innovative Funktion und eine handlungsunterstützende Funktion.
- Die Erhebung von objektiven Performanzkriterien umfasst: Studierendenzahlen, Qualifikationsgrad der Dozentschaft, Fort- und Weiterbildung, organisatorische Voraussetzungen, Curricula, statistische Daten etc.

Natürlich fällt es nicht schwer, ein Kollegium zur Zustimmung zu dieser Zusammenstellung zu bringen. Die Schwierigkeit in der Qualitätsdiskussion liegt bekanntlich nicht auf der Theorieebene. Die von Liket gewählte Begrifflichkeit bedarf zwingend weiterer Übersetzungsbemühungen in Richtung auf Handhabbares.

These 4: Marktwirtschaftlich orientierte Dienstleistungsunternehmen sind Vorbilder!

Zur Zeit der Entstehung des Volksschulwesens waren die mitteleuropäischen Nationen noch mehrheitlich vom Landwirtschaftssektor geprägt und erst daran, sich in industrielle, produktionsorientierte Volkswirtschaften zu verwandeln. Das Schulsystem im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts hat seine Aufgabe gut gelöst. Dies lässt sich aus dem Aufstieg der Schweiz in den Kranz der höchstentwickelten Industrienationen ablesen. Seit relativ kurzer Zeit charakterisiert die wirtschaftliche Entwicklung, dass der seit langem vorhandene Trend hin zur reinen Dienstleistungsgesellschaft beschleunigt vor sich geht. In der Wirtschaft werden ganz andere Anforderungen an das Gros der Arbeitnehmerschaft gestellt. Das Nachkriegs-expansionsmodell der Bedienung eines hoch technifizierten Maschinenparks durch ungebildete Handlanger hat ausgedient. Auf allen wirtschaftlichen Bezugfeldern sind gut ausgebildete, hoch motivierte und auf die Erbringung von qualitativ guten Dienstleistungen vorbereitete Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erforderlich. Ein wichtiger Faktor des Wandels ist der Konkurrenzdruck über das Herausbilden eines einheitlichen europäischen Marktes.

Ist aber das Schulsystem von heute, das letztlich die Strukturen von gestern abbildet, in der Lage, die für die wirtschaftliche und die gesellschaftliche Entwicklung notwendigen Ausbildungsergebnisse zu erzielen? Die Voraussetzungen sind völlig andere geworden. Analysiert man die heutige Bevölkerungsstruktur der Schweiz,

dann wird markant sichtbar, dass wir nicht mehr von einer in den Landesteilen sprachlich und kulturell einheitlichen, homogenen und mehrheitlich bildungsaufgeschlossenen Gesellschaft ausgehen dürfen. Die Schweiz ist über die aus wirtschaftlichen Gründen forcierte Einwanderung zu einem multikulturellen Land geworden. Die Einwohnerschaft ist ethnisch-kulturell und in der Sozialschichtung höchst heterogen zusammengesetzt.

Unter dem Druck von verpflichtenden Qualitätsnormen und angesichts der Schwierigkeiten in der Rekrutierung und Schulung des Personals bedient man sich in der Wirtschaft einer ganzen Palette von Qualitätssicherungsinstrumenten. Das Bildungssystem achtet dies eher gering. Es ist weitgehend davon absorbiert, die Folgen der Einwanderung, eine der indirekten Wirkungen der Expansion der vergangenen Jahre, aufzufangen. Müssen wir uns aber angesichts vergleichbarer Grundschwierigkeiten nicht fragen, ob es nicht angebracht wäre, vermehrt auf die Verhältnisse in der Wirtschaft zu schauen und zu prüfen, ob da nicht Neuerungen eingeführt worden sind, die auch für das Bildungssystem von Nutzen sein könnten?

Eine Dienstleistungsunternehmung, die im globalen Wettbewerb bestehen will, muss ein wirkungsvolles System von Sicherung und Entwicklung von Qualität installieren. Bruhn (1995) definiert vier Teilleistungsgebiete: Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätsprüfung und Qualitätsmanagementdarlegung. Diese sind voneinander zu unterscheiden und als in sich zu organisierende Vorgänge anzugehen. Es ist hier nicht der Platz, die materiell und mit Beispielen breit ausgestatteten Ausführungen von Bruhn wiederzugeben. Seine Darlegung, wie ein System der Qualitätssorge konkret funktionieren kann, hat uns aber so überzeugt, dass wir uns bemüht haben, eine auf das Seminar Liestal hin taugliche Adaption zu kreieren. Zu einem der von ihm vorgeschlagenen Instrumente, der Arbeit mit Befragungen, finden sich im zweiten Teil des Artikels illustrative Darlegungen.

These 5: Das Erteilen eines Leistungsauftrags fördert die Qualitätssorge!

Das Lehrerseminar Liestal will - und findet dafür bislang bei den Behörden und bei der Politik im Kanton die nötige Unterstützung - den Schritt zur Pädagogischen Hochschule machen. Schon im "Grundlagenbericht für eine Ausbildungsreform" von 1993 wurde auf die Wichtigkeit der Qualitätssicherung hingewiesen, und es wurde seitdem auch auf darauf hingearbeitet. Die politischen Führungsentscheidungen des Regierungsrates, dem Seminar einen Qualitätssicherungs- (1996) sowie einen Leistungsauftrag (ab 1.1.1997) zu erteilen, trafen das Seminar gut vorbereitet. Die im Leistungsauftrag enthaltenen Anforderungen, wie z.B. die der Verknüpfung von Globalbudget und detailliertem Berichtssystem, setzen voraus, dass ein Qualitätsmanagement betrieben wird.

Die Begriffe des Leistungsauftrags, der Produktegruppen, der Produkte, der verlangten Ausrichtung auf die Kundschaft etc. stammen aus dem Wörterbuch der wirkungsorientierten Verwaltungsführung ("New Public Management"). Der ganze NPM-Jargon wirkt für viele Leute leicht befremdend und stösst im Schulbereich weitherum auf Ablehnung. Es ist aber nicht nur die je exotische Tonlage, das sollten wir auf beide Seiten hin zugestehen, auf die die Vorbehalte der Pädagogik, aber auch

die der Ökonomie zurückzuführen sind, sondern da gibt es durchaus ehrenwerte Argumente. Im Schulbereich sollten wir immerhin akzeptieren, dass es handfeste Vorteile des NPM geben kann. Verfügt die Ausbildungsinstitution z.B. frei über einen Teil ihres Budgets, so ist sie in der Lage, den internen Evaluationsprozess zu nutzen, diesen zu operationalisieren, damit den eigenen Innovationsprozess zu initiieren und zu steuern. Qualitätsmanagement wird aktiv angegangen und realisiert! Inwieweit uns das in Liestal gelingt, muss sich erst weisen, denn unsere Erfahrungen mit Leistungsauftrag und Globalbudget sind (noch) zu gering, als dass wir mehr als Absichtserklärungen abgeben könnten.

These 6: Wir brauchen lernende Institutionen!

Die vorletzte These stösst aller Wahrscheinlichkeit nach auf wenig Gegenliebe. Die Meinung jedenfalls ist weitherum gängig, dass Bildungsinstitutionen, entgegen der These, von vorneherein auf Lernen und Bessermachen verpflichtet sind. Bereits kurzes, ehrliches und offenes Nachdenken führt aber die meisten in Bildungsinstitutionen Tätigen zum Schluss, dass gerade der Bildungssektor von einer unglaublichen Beharrungskraft und Resistenz gegenüber Neuem ist. Er ist dies nicht in der inhaltlichen Denk- und Handlungsausrichtung der Lehrpersonen, aber ganz gewiss in bezug auf die Strukturen, die Lernorganisation, die Verfächerung, die Gefässe, die Anstellungsbedingungen, die Aufsichtsregelungen usw. Die Aufzählung enthält eine Erklärung für diese Immobilität: die allseitige Verpflichtung und rechtliche Festschreibung bindet so viele Personen und Sachverhalte aneinander, dass Änderungsbemühungen meist schon darum scheitern, weil zuviel für zu viele in Gefahr gerät.

Der Organisationswissenschaftler Grossmann (1995), der zahlreiche Institutionen in Österreich untersucht hat, plädiert vehement für eine grössere Autonomie von staatlichen Institutionen. Der diesen Institutionen eigene, inhärente Immobilismus kommt in seiner Analyse der typischen Institutionsleitung klar zur Geltung: "Arbeitsteilung und Kooperation im Kollegialorgan (gemeint: in der Leitung) sind wenig ausdifferenziert und folgen überwiegend der Aufgabenlogik der einzelnen Bereiche und Hierarchien und weniger dem Planungs- und Entscheidungsbedarf in der Gesamtorganisation. Die Leitungen verfügen zumeist über ganz geringe Ressourcen an fachlicher und administrativer Unterstützung, um die Leitungsarbeit zu strukturieren, Problemstellungen und Daten aufzubereiten, vorhandene Informationen auszuwerten, externe Expertisen einzuholen, Entscheidungen vorzubereiten und das dazu notwendige Kommunikationsmanagement zu betreiben." Vieles spricht dafür, dass die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Richtung Delegation von "Kompetenzen und Verantwortlichkeiten an selbständig agierende Einheiten" (a.a.O.) weisen. Diese Einheiten sind zukunftsfruchtig - erfolgreich im Markt! - zu führen, d.h., dass das bisherige staatliche Inputsteuerungssystem nicht mehr praktikabel und fundamental zu erneuern ist. Die Steuerung dieser Innovationsprozesse erfordert in erster Linie Informationen und Planungshilfen, was deutlich für ein definiertes Qualitätsmanagement spricht.

These 7: Die Lehrkräfteausbildung steht im Zeichen des postmodernen Eklektizismus!

Fokussieren wir, leicht spielerisch und nicht frei von Ironie, die bisherigen Thesen in einer einzigen, dann geraten wir in den Kriteriengarten der Philosophie der Postmoderne. Vieles, auch Widersprüchliches, Altes und Neues, Verbundenes und lose Nebeneinanderstehendes - fast alles kann am Ende des 20. Jahrhunderts zusammengedacht werden.

Pädagogik und Psychologie, sie sind und bleiben die Leitwissenschaften in der Ausbildung der Lehrkräfte. Das immer wieder erneuerte Versprechen, in diesem Zeichen die besseren Menschen zu bilden, nimmt man ihnen aber kaum mehr ab. Zu häufig ist in den vergangenen Jahrzehnten die allgültige Befreiung der Gesellschaft von allen Übeln durch die Erziehung angekündigt, das Versprechen aber dann nicht eingelöst worden. Die unbesehene Glaubwürdigkeit, der Garant unkontrollierter Ressourcenzuweisungen, ist verlorengegangen.

Die zweite, das Bildungswesen bisher schützende Beharrungskonstante - das Rechtsstaatsprinzip - ist zwar nicht in Auflösung, aber mutiert von der Bestimmungsgröße zur Hintergrundüberlegung. Auch wenn niemand die grosse Errungenenschaft der Aufklärung, der Schutz des Einzelnen vor Rechtswillkür durch den Staat - auch und gerade im Bildungssystem - in Frage stellen will, so ist der sich anbahnende Wechsel von der juristischen zur ökonomischen Denkweise, ein sogenannter Paradigmenwechsel, wohl unaufhaltsam! Wohin uns die Dynamisierung der Institutionen führt, so sie denn durch die 'ökonomische Revolution' erwirkt wird, ist nicht zu erahnen. Bereits jetzt absehbar aber ist, dass das Bildungssystem dazu gezwungen sein wird, nicht nur über den Verbrauch von Mitteln vermehrt Rechenschaft abzulegen, sondern darüberhinaus zu belegen, dass die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrgenommen wird, indem die zur Verfügung gestellten Mittel effektiv - erfolgreich - und erst noch effizient - kostengünstig - eingesetzt werden.

Die Verwendung von Evaluationssystemen ist hierzu eine Voraussetzung!

Grundsätzliche Überlegungen zur Umsetzung von Evaluationsverfahren in der Ausbildung von Lehrkräften

Evaluation als Instrument zur Entwicklung einer Ausbildung für Lehrpersonen kann sich nicht auf die blosse Feststellung von Ausbildungserfolg beschränken. Weil Lehrerbildung als Spezifikum dieser Berufsausbildung immer auch den Anspruch stellt, für die Auszubildenden zugleich Vorbild zu sein, gilt es verstärkt, die Ausbildung an ihren innerinstitutionellen Verhältnissen und Abläufen zu messen, also die Prozessqualität in den Vordergrund zu stellen.

Wie Luhmann (1987) nachweist, ist der Organisationserfolg in Bildungsinstitutionen vom Kooperationswillen der "Klienten" abhängig. Das heisst, die wichtigen Dinge in der Ausbildung resultieren aus der Interaktion von Menschen. Ausbildungsqualität ist somit in hohem Masse von der Art und Weise ihrer innerinstitutionellen Gestaltung geprägt, insbesondere - darauf weisen auch amerikanische Untersuchungen über Schuleffektivität hin (vgl. Steffens & Bargel, 1993) - von der Qualität ausbildungsspezifischer Aushandlungs- und Problemlöseprozesse.

Eine umfassende Evaluation einer Ausbildung von Lehrpersonen muss daher sowohl den interaktiven Wirkungszusammenhang als Einflussfaktor berücksichtigen als auch verschiedene Ebenen der Ausbildungsarbeit und verschiedene Perspektiven auf die Ausbildung miteinbeziehen. Um Aussagen über Entwicklungsverläufe und die Wirkung von Reformen zu ermöglichen, muss sie gleichzeitig als Längsschnittstudie angelegt werden. Die Ergebnisse, obwohl über wissenschaftliche Methoden und Verfahren gewonnen, zielen dabei nicht auf verallgemeinerbare Daten, sondern dienen als Grundlage für eine permanente Optimierung bzw. Sicherung der konkreten Ausbildungsqualität. Nach innen und nach aussen soll damit offengelegt werden, was der jeweils aktuelle Arbeits- und Entwicklungsstand der Institution ist.

Die Selbstevaluation ist in der Qualitätssicherung und -entwicklung einer Bildungsinstitution aber nur eine Seite der Medaille. Obwohl sie erwiesenermassen für Entwicklungsanstösse eine höhere Effektivität aufweist als externe Evaluationen (vgl. Rolff, 1995), besteht die Gefahr, dass der eigene Blick eingeschränkt bleibt, selbst wenn verschiedene Sichtweisen einbezogen und Analysen auf möglichst umfassenden Datengrundlagen vorgenommen werden.

Das Verfahren des Seminars Liestal ist hauptsächlich auf interne Evaluationen ausgerichtet, die aber durch externe gleichsam als Spiegel und Korrektiv ergänzt werden. So wurden z.B. die Studienpläne extern begutachtet, und die 1995 durchgeführte Nationalfondstudie zur Wirksamkeit von Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, die in Liestal als ein auf die spezifischen Interessen der Institution erweitertes Projekt durchgeführt wurde, bildete den Ausgangspunkt für die Evaluation der Ausbildung. Ähnliche extern durchgeführte Studien sollen regelmässig, aber frühestens alle fünf bis sechs Jahre wiederholt werden.

Zu den Qualitätsmerkmalen in der Ausbildung von Lehrkräften

Qualitätsmerkmale in der Ausbildung von Lehrpersonen werden, wenn wir einmal von den verfügbaren Ressourcen absehen, grundsätzlich über das Ausbildungsziel bestimmt: Die Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung müssen in der Lage sein, die aktuellen beruflichen Anforderungen auf eine adäquate Weise zu erfüllen. Diese "aktuellen beruflichen Anforderungen" wiederum definieren sich einerseits über die gegenwärtige Diskussion zur Lehrerbildung, wie sie zur Zeit in der Schweiz intensiv geführt wird, andererseits - nicht unabhängig davon, sondern eng damit verbunden - mit den Leitideen der Institution, die mit Blick auf dieses Ausbildungsziel von innen her kontextspezifisch entwickelt werden müssen.

Im Zuge der Neukonzeptionierung der Ausbildung wurde am Seminar Liestal ein Leitbild für die Institution mit Leitwerten der Bildung verabschiedet sowie Leitideen für die Ausbildung der Lehrkräfte am Kindergarten und an der Primarunterstufe und, ihnen untergeordnet, Leitideen in den einzelnen Ausbildungsbereichen¹. Den dazu notwendigen Konsens im Kollegium herzustellen ist angesichts der Tatsache, dass es in einigen Bereichen sehr wohl grosse Differenzen zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen und Auffassungen gibt, eine wichtige Verständigungsleistung. Die Dis-

¹ Studienhefte 1 und 4, Seminar Liestal 1996

kussion von Vor- und Nachteilen bestimmter Zieloptionen kann kaum auf eine intersubjektiv überprüfbare Grundlage gestellt werden. Auch lässt sie sich nur zum Teil von Einzel- und Gruppeninteressen befreien. Sie bildet aber nach unserer Erfahrung eine wichtige Voraussetzung, um innerhalb der Institution ein gemeinsames, von allen getragenes Profil entwickeln und auf die Qualitätsdiskussion überhaupt einsteigen zu können.

Bei der Bestimmung von Ausbildungsqualität sind weitere Probleme zu klären: Die Qualitätskriterien müssen auf gleicher Abstraktionsebene liegen, das Niveau, auf welchem von guter Ausbildungsarbeit gesprochen werden kann, muss ermittelt werden, und es gilt zu entscheiden, ob die Kriterien einen erreichbaren Zustand beschreiben oder ob sie normativen Prinzipien entsprechen sollen, auch wenn diese niemals realisiert werden können. Da die ideale Lehrerausbildung bis heute nicht gefunden wurde, verstehen wir die von uns ins Auge gefassten Leitideen und Qualitätskriterien als eine Art handlungsleitender Zielorientierungen, wobei der Weg dahin immer wieder neu diskutiert und gesucht werden muss.

In diesem Bezugs- und Verständigungsrahmen haben wir auf verschiedenen Ebenen Qualitätskriterien entwickelt; als Beispiel auf der Ebene der Ausbildung:

- Wissenschaftsorientierung
- Handlungskompetenz
- Berufsfeldbezug
- Lernkultur
- Sozialklima

Eine Operationalisierung dieser Qualitätskriterien findet zum einen über die Konstruktion der Fragebogen statt, zum anderen fließen über die Interpretation und Verarbeitung der Daten immer wieder neue Anregungen und Präzisierungen ein. Die Diskussion ist per definitionem nicht abgeschlossen.

Auch die Fragen, wieviele dieser Qualitätskriterien erfüllt sein müssen und wann wir sie als erfüllt betrachten wollen, damit wir von einer guten Ausbildung sprechen können, bedürfen einer längerfristigen Bearbeitung. Es handelt sich hier um komplexe Fragen, die sich weder mit isolierten Daten der Leistungsmessung noch mit einfachen Wenn-Dann-Relationen beantworten lassen, obwohl sich in der Auswertung von den aus unterschiedlicher Perspektive erhobenen Befragungen im Quer- und Längsschnittvergleich automatisch gewisse Rückmeldestandards abzeichnen.

Wir betrachten die Erarbeitung von verbindlichen Indikatoren und Standards auf dem Hintergrund unseres entwicklungsorientierten Verständnisses von Evaluation als einen längerfristigen internen Verständigungsprozess, der möglicherweise wiederum auf die Qualitätskriterien zurückwirken und eine Neubestimmung derselben notwendig machen wird.

Veranschaulichen lässt sich dieser Prozess am Beispiel des Qualitätskriteriums "Wissenschaftsorientierung". Wir haben diesen Aspekt unserer Ausbildung zum Abschluss des Grundstudiums u.a. über eine Beurteilung der vermittelten Inhalte durch die Studierenden erkundet. Die Fragen lauteten:

- a) Welche Beschreibung trifft nach Ihrer Meinung *die Inhalte* in den einzelnen Ausbildungsbereichen am genauesten?

Im Ausbildungsbereich wird *hauptsächlich* (d.h. zu mehr als 50%!) ... vermittelt (nur eine Antwort möglich).

- wissenschaftlich fundiertes Fachwissen
- breites fachdidaktisches Wissen
- Hintergrundwissen zu schulischen und gesellschaftlichen Problemen
- allgemeinbildendes Wissen

b) Bitte *charakterisieren* Sie das vermittelte Wissen in den einzelnen Ausbildungsbereichen (Mehrfachantworten).

- Das Wissen wird mit der Praxis, d.h. mit den Orientierungsstrukturen des Handelns verknüpft.
- Das Wissen wird interdisziplinär vernetzt.
- Das Wissen wird kritisch reflektiert und hinterfragt.
- Es wird beleuchtet, wie das Wissen in dieser Disziplin gewonnen wird.

Die Auswertung der Daten ergab folgendes: Zum einen wurde deutlich, dass die Studierenden oft nicht einschätzen konnten, welche Art von Wissen, z.B. fachdidaktisches oder wissenschaftliches Fachwissen, ihnen vermittelt worden war, zum andern ergaben sich sehr unterschiedliche Profile auch in eng verwandten Ausbildungsbereichen wie z.B. den verschiedenen Fachdidaktiken. Welches Profil das erwünschte ist, muss nun von jedem Ausbildungsbereich separat diskutiert, skizziert und begründet werden. Wann und wie weit unsere Ausbildung dann über die einzelnen Ausbildungsbereiche hinweg das Qualitätskriterium "Wissenschaftsorientierung" erfüllt, wird ein weiterer Diskussionspunkt sein.

Was soll untersucht werden?

Eng verbunden mit den Überlegungen zur Qualität ist die Auswahl der zu untersuchenden Aspekte und Fragestellungen. Der Umfang möglicher Elemente im Ausbildungsprozess, die zu den definierten Zieloptionen führen und damit zum Gegenstand eines Evaluationsvorhabens werden können, sind enorm. Mit jeder Kriterienwahl sind Schwerpunktsetzungen und Ausblendungen verbunden, ebenso mit der Wahl der Methode.

Ausgangspunkt unseres Evaluationsvorhabens war, wie bereits erwähnt, die Nationalfondsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungen (Oelkers & Oser, in Vorb.). Wir haben daraus sowohl für unsere internen Befragungen als auch für die Befragung Ehemaliger einige für uns ergiebige und wichtige Themenkreise beibehalten bzw. weiterentwickelt, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der ständige Rückfluss von Erkenntnissen verlangt aber eine permanente Anpassung und Verfeinerung der Befragungsinstrumente, evtl. auch Ergänzung bzw. Reduktion. Ebenso können in der Ausbildungsarbeit immer wieder neue Probleme auftauchen, die von den in diesen Feldern Tätigen aufgespürt und thematisiert werden sollten. Die Neu- oder Weiterentwicklung von Befragungsinstrumenten bedingt darum die Berücksichtigung einiger grundsätzlicher Voraussetzungen und den Einbezug sehr unterschiedlicher Blickwinkel.

Zu den Methoden

Verschiedene aufeinander bezogene methodische Ansätze ermöglichen zweifellos die vielfältigsten Perspektiven auf eine Ausbildung. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass eine schriftliche Befragung über Fragebogen, wie sie als Ausgangspunkt im Nationalfondsprojekt 33 stattfand, den grossen Vorteil hat, dass sehr hohe, von den Studierenden beinahe 100%-ige Rückmeldungen erreicht und in den zentralen Aspekten dieselben Fragestellungen im nächsten Ausbildungsjahrgang wiederholt werden können. Um das von uns angestrebte umfassende und auf eine Längsschnittstudie ausgerichtete Datenmaterial zu erhalten und damit die Erfahrungssicherung bei unseren Reformen in einem breiten Rahmen zu gewährleisten, ist die systematische schriftliche Befragung die von uns bevorzugte Methode der Datenerhebung.

Die statistische Auswertung dieser Daten ist aber nur ein erster Schritt der Verarbeitung. Da wir über keine Normen verfügen, die als Vergleichsmaßstab dienen könnten, erfolgt in einem zweiten Schritt eine kommunikative Validierung, d.h. es wird ein Konsens über die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials zwischen den an der Evaluation beteiligten Forschern bzw. der Schulleitung und den einzelnen Gruppen betroffener Ausbilderinnen und Ausbilder erarbeitet. Wir werden weiter unten genauer auf die Verarbeitung der Daten eingehen.

Im Nachgang von schriftlichen Befragungen sehen wir punktuell, zum Beispiel zur Erhellung von Einzelfragen oder nicht erklärbarem Antwortverhalten, auch den Einsatz qualitativer Verfahren. So mussten wir beispielsweise aufgrund einer umfassenden Befragung des 1. Ausbildungsjahres feststellen, dass diejenigen Studierenden, die sich für die im 2. Ausbildungsjahr beginnende insgesamt zweijährige Kindergärtnerinnen-Ausbildung entschieden hatten, alle wesentlichen Ausbildungsfragen signifikant negativer beurteilten als diejenigen Studierenden, die die dreijährigen Ausbildungsgänge Kindergarten-Unterstufe bzw. Unterstufe-Mittelstufe gewählt hatten; dies obwohl die Studierenden im 1. Ausbildungsjahr gemeinsam ausgebildet worden waren. Um die Hintergründe für diese Beurteilungen zu ergründen, führten wir ein Gruppeninterview mit Leitfaden durch, das wir über eine qualitative Inhaltsanalyse auswerteten. Solche Verfahren werden aber infolge des enormen Zeitaufwandes Einzelfälle bleiben.

In anderen Einzelfällen, wie beispielsweise der Beurteilung unserer neu erarbeiteten Studienpläne, wählten wir die Methode der Expertenbefragung. Die Beurteilung erfolgte in einem ersten Schritt innerhalb der Institution zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen und in einem zweiten Schritt extern, indem pro Ausbildungsbereich je ein Gutachten einer Universitätsprofessorin dieses Fachbereichs und eines Dozenten aus einer anderen, tertiären Lehrerbildungsinstitution schriftlich eingeholt und vom Gutachter an einer internen Tagung im Plenum vorgestellt und diskutiert wurde. Die daraus resultierenden Überarbeitungen und Neukonzeptionen der Studienpläne sollen zu einem späteren Zeitpunkt erneut extern begutachtet werden.

Zur individuellen Unterstützung und Förderung der einzelnen Dozentin haben wir ein Verfahren, genannt "Dialogischer Prozess" entwickelt. In gemeinsamen Gesprächen mit einem Mitglied der Schulleitung setzt sich die einzelne Dozentin im Sinne eines Projekts individuelle, auf ihre Ausbildungsarbeit bezogene Ziele, die sie in einer

gewissen Zeitspanne zu realisieren versucht. Das Schulleitungsmitglied begleitet den Prozess mit Unterrichtsbesuchen und Rückmeldegesprächen.

Die Verfahren bei Rückmeldungen, die von den einzelnen Dozenten zum Abschluss einer Ausbildungseinheit, z.B. eines Moduls, von den Studierenden eingeholt werden, sind unterschiedlich und waren bis anhin der Entscheidung des einzelnen Dozenten überlassen. Eine Systematisierung bezüglich Fragestellung und Methode ist angezeigt, wenn aufgrund der weiteren Verarbeitung im Ausbildungsbereich oder im Ausbildungsteam Vergleichbarkeit verlangt ist. Längerfristig erachten wir die Diskussion und Verarbeitung solcher Einzelergebnisse in einem Qualitätszirkel - und damit die Vergleichbarkeit der Daten - als unerlässlich.

Die verschiedenen Evaluationsebenen

Lehrerbildungsinstitutionen verfügen traditionell über umfangreiche Evaluationserfahrungen im Bereich der Analyse und Überprüfung von praktischen und theoretischen Leistungen der Studierenden. Der Anspruch, die Berufsausbildung in ihrer Gesamtheit aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen, bezieht diese Erfahrungen mit ein, geht aber gleichzeitig weit darüber hinaus. Nicht nur die Auszubildenden, sondern - wie bereits erwähnt - alle an der Ausbildung Beteiligten, d.h. Studierende, Ausbilder/innen und Schulleitung werden in die Evaluation miteinbezogen, und darüber hinaus periodisch auch die Abnehmerseite (Schulpflegen, KG-Kommissionen, Schulinspektorinnen) sowie ehemalige Absolventinnen und Absolventen.

Eine Differenzierung von Evaluationsebenen ergibt sich im weiteren über die verschiedenen Ausbildungsteile wie Studienwochen, Grund- oder Wahlpflichtstudium sowie über die verschiedenen Kontexte, in denen Ausbildungsarbeit stattfindet. Dahinter steht die Überlegung, dass Lehr- und Lernbedingungen nicht einheitlich betrachtet werden dürfen. Die Unterschiede unter den Studiengruppen, den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie unter den Ausbildungsbereichen müssen ebenso ins Auge gefasst werden wie die Situierung im Ausbildungsablauf. So können sich z.B. Fragen zur Befindlichkeit auf die Situation in der Institution, in der Studiengruppe oder auf die ganz persönliche Situation beziehen, ebenso können sie sich anders präsentieren zu Beginn oder am Ende der Ausbildung. Das heisst, die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen gestattet, verschiedene Perspektiven auf Einzelthemen zu gewinnen und je nach Erkenntnisinteresse einzelne Ebenen zu einem bestimmten Zeitpunkt bewusst auszublenden oder einzubeziehen. Ausserdem wird damit auch berücksichtigt, dass nicht nur die einzelne Dozentin, der einzelne Dozent Träger der Ausbildungsarbeit ist, sondern dass sich der Erfolg ebenso im gemeinsamen Handeln und Aushandeln in den verschiedenen Ausbildungsteams und Qualitätszirkeln bzw. auf Institutionsebene konstituiert.

Verarbeitung der Ergebnisse und Umsetzung

Die Wirksamkeit eines Evaluationsverfahrens hängt entscheidend davon ab, wie einerseits die gewonnenen Ergebnisse verarbeitet werden, das heisst, in welchem Mass daraus handlungswirksame Konsequenzen gezogen werden, und andererseits wie vorhandene Ressourcen aktiviert und optimiert werden können.

Eine produktive Verarbeitung der Ergebnisse setzt im Kollegium ein Problembewusstsein voraus, das es durch eine kritische Bestandesaufnahme der gesamten Ausbildungspraxis und deren vielfältiger Wirkungen erst zu entwickeln gilt. Problembewusstsein meint hier nicht, dass wir von einer defizitären Ausbildung ausgehen, vielmehr ist damit ein kritisch-wachsames Nachdenken gemeint, das von einer bis anhin in vielen Aspekten bewährten Praxis zu neuen Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten führt, die sich aufgrund sich wandelnder politisch-gesellschaftlicher Bedingungen und Anforderungen in der Ausbildungspraxis aufdrängen. Gerade bei einer Neueinführung von Evaluationsvorhaben wird von den Dozenten vielfach übersehen, dass mit systematisch erhobenen Daten auch Stärken der Ausbildungsarbeit fokussiert werden können, die bis anhin nicht in diesem Ausmass deutlich wurden. Dies gezielt bewusst zu machen ist insofern von Bedeutung, als dass eine innovative Umsetzung der Erkenntnisse entscheidend gefördert werden kann, wenn für die einzelnen Ausbilderinnen und Ausbilder die damit einhergehende Unterstützung und Anerkennung ihrer Arbeit sichtbar wird.

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines solchen gemeinsamen Problembewusstseins und eines möglichst breiten gemeinsamen Verständnisses der Ausbildungsarbeit ist, dass die systematisch erhobenen Daten durch eigene Erfahrungen nachgezeichnet, analysiert und interpretiert werden. Eine zentrale Funktion für diese Verständigungsprozesse übernimmt das Qualitätszirkelsystem, das als ergänzende Organisationsform aufgebaut wird (vgl. Bruhn, 1995). Von der Schulleitung erhobene, statistisch ausgewertete Daten gehen bei kleineren Erhebungen, wie z.B. der Auswertung von Studienwochen, zur Analyse, Interpretation und kommunikativen Validierung direkt in die beteiligten Qualitätszirkel. Bei umfangreicheren Befragungen wie beispielsweise der Auswertung des ganzen Grundstudiums werden sie in einer sich in immer wieder anderer Zusammensetzung neu konstituierenden Arbeitsgruppe mit der Schulleitung soweit analysiert, dass eine erste kommunikative Validierung stattfinden kann und Themenschwerpunkte für die weitere Verarbeitung im Kollegium gesetzt werden können.

Im gesamten Verlauf der Datenverarbeitung kommt der Schulleitung eine entscheidende Bedeutung zu. Ihr obliegt - in weit höherem Masse als in der traditionellen Ausbildungsarbeit - die komplexe Aufgabe eines aktiven und unterstützenden Prozess-Coachings. Aufgrund der Evaluationsergebnisse nimmt sie Stärke-Schwächen- bzw. Chancen-Risiken-Analysen vor und zieht daraus im Sinne der permanenten Qualitätsplanung und -lenkung die Konsequenzen für die gemeinsame Arbeit, indem sie die notwendigen Massnahmen ergreift oder, z.B. über interne Fortbildung, Impulse in die Ausbildungsarbeit gibt. Auf diese Weise definiert und präzisiert sie den durch die institutionellen und ausbildungsbezogenen Leitbilder gesetzten Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung der Organisation. Gleichzeitig sucht sie eine tragfähige Balance zwischen Leitungsanordnungen und Selbstbestimmungspraxis der Lehrpersonen. Die durch das Evaluationsverfahren erzeugte Intensivierung ausbildungsbezogener Diskussionen im Kollegium bzw. in den Qualitätszirkeln mündet erst in eine wirksame Umsetzung der neuen Erkenntnisse, wenn genügend Freiraum vorhanden ist, d.h. wenn die Verarbeitung in hohem Mass an die Selbstver-

antwortung der Lehrpersonen gekoppelt ist. Die Selbststeuerung in den Qualitätszirkeln, z.B. in den Ausbildungsteams, hat daher einen grossen Stellenwert.

Es ist klar, dass bei so umfassenden Erhebungen über den Ausbildungsprozess auch sensible Daten über die einzelnen Lehrpersonen anfallen. Nachdem in den ersten Erhebungen die Schulleitung am Seminar Liestal solche Daten ausschliesslich der einzelnen Lehrperson zur weiteren Handhabung übergab, kam das Kollegium sehr bald zur Überzeugung, die Qualitätsdiskussion könne nur wirklich geführt werden, wenn es keine geheimen Daten gebe. Gerade weil Standards - wie dargelegt - nicht über einfache Wenn-Dann-Relationen gewonnen werden könnten, müsse der Blick auf alle Aspekte der Ausbildungsarbeit frei gelegt werden. Das Kollegium sprach sich dafür aus, die Daten innerhalb der Institution offenzulegen.

Abschliessende Überlegungen

Strukturmerkmale, wie wir sie in einem ersten Schritt mit unserer Ausbildungsreform neu gestaltet haben, beeinflussen die prozessualen Merkmale nur bedingt. Sie bilden lediglich den Rahmen für die nachgeordneten Prozessgrössen, die das Schulklima bzw. die Schulkultur ausmachen und die über ein Evaluationsvorhaben, wie wir es hier vorgestellt haben, genauer erkannt und gezielter beeinflusst werden sollen.

Die bewusste und innovative Ausgestaltung der Ausbildung aber, in der gemeinsam sinnvolle Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden, hängt auch entscheidend von einer zwischenmenschlichen Atmosphäre ab, die auf einem offenen Umgang mit Problemen und gegenseitigem Vertrauen basiert. Solchen Ansprüchen vermag langfristig nur eine grundsätzlich an Ressourcen orientierte Zusammenarbeit zu genügen. Dabei darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass das Ziel all dieser Reformprozesse nicht die perfekte Ausbildung für Lehrkräfte ist, sondern eine auf Lernen und Veränderung ausgerichtete demokratische Ausbildungsgemeinschaft, die ihrem Anspruch, bis zu einem gewissen Grad immer auch Vorbild zu sein für die zukünftigen Lehrpersonen und Lehrerteams - und dies auch in Fragen der Selbstentwicklung! - auf realistische Weise gerecht werden kann.

Literatur

- Bessoth, R. u.a. (1997). *Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Bruhn, M. (1995). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen*. Berlin: Springer.
- Grossmann, R. et al. (1995). *Veränderung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Liket, T. (1995). *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. & Oser, F. (Hrsg.). (in Vorb.). *Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Schlussbericht an den Nationalfonds*. Bern/Freiburg.
- Rolff, H.G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schedler, K. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung*. Bern: Haupt.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1996). Tagung vom 25.3.-27.3.96 in Montreux; Evaluation und Qualitätssicherung im Fachhochschulbereich (die Tagungspapiere sind im IDES, Dokumentationsstelle der EDK, einsehbar).
- Spieß, K. (1997). *Qualität und Qualitätsentwicklung*. Aarau: Sauerländer.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.

Der aktuelle Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz

In der föderativ geregelten schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zur Zeit vieles im Wandel. Dabei geht es nicht um eine Reform der kleinen Schritte, vielmehr künden sich Veränderungen an, die so tiefgreifend sind, dass sich in der Ausbildung der Lehrerinnen- und Lehrer eine Wende abzuzeichnen beginnt, eine qualitative Umgestaltung aufgrund der Neuordnung der Strukturen und der Anhebung der Institutionen auf die Tertiärstufe, soweit sie sich bisher im Verbund von Mittelschulbildung und Berufsausbildung noch der Sekundarstufe II zugeordnet haben.

Während die einen in den Neuerungen eine zwingende Antwort auf gesellschaftlich bedingte Veränderungen sehen und sie als Chance des Neudenkens der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begrüßen, einer Ausbildung, die den erhöhten Ansprüchen an die professionelle Qualifikation der Lehrpersonen Rechnung trägt, bedauern andere die Umkrepelung dessen, was sich bewährt hat, und beklagen den Verlust des Wertbeständigen.

Die Diskussion lässt sich versachlichen, wenn wir die einzelnen Projekte in ihrem Zusammenhang wahrnehmen. Ziel der nachfolgenden Standortbestimmungen kantonaler Reformarbeiten ist es darum, einen Überblick zu vermitteln über das, was sich im gesamtschweizerischen Kontext in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anbahnt oder was, wie in Bern, bereits gesetzlich verankert und in Umsetzung begriffen ist.

Die Zusammenschau der kantonalen Projekte macht zum einen die Konvergenzen der Reformen sichtbar und zeigt zugleich auf, wo einzelne Kantone eigene Wege gehen, dies freilich überall unter der Voraussetzung, dass die interkantonale Anerkennung der Lehrdiplome gewährleistet sein wird. Das zeigt, dass der kantonale Alleingang heute nicht mehr möglich ist und dass wir unterwegs sind zu einer Harmonisierung aller Studiengänge zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen.

Wenn sich die vorliegende Übersicht auf die deutschsprachige Schweiz beschränkt, dies freilich unter Einbezug der zweisprachigen Kantone Freiburg und Wallis, heisst das nicht, dass die Suisse romande und das Tessin aus der Zusammenschau ausgeblendet sein sollen. Die "Beiträge zur Lehrerbildung" haben 1993 ein Heft (BzL 1/1993) der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz gewidmet, wobei neben der Darstellung der kantonalen Entwicklungen das besondere Interesse der universitarisierten Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Schuljahre 1 bis 6 (integrales Diplom) in Genf, der beruflichen Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II (auf beiden Stufen ist ein fachwissenschaftlicher akademischer Abschluss mit Lizentiat vorausgesetzt) und dem Aufbau eines "laboratorio didattico" in der Tessiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung galt. Was damals als Entwicklungsprojekte dargestellt worden ist, hat sich längst realisiert. Über die evaluierten Erfahrungen mit den neuen Modellen gilt es in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" gelegentlich zu berichten.

Aargau

Oswald Merkli

Der Kanton Aargau hat in den vergangenen fünf Jahren seine Lehrerbildung reorganisiert und gleichzeitig eine Gesamtkonzeption ausgearbeitet, welche die weitere Entwicklung hin zu einer Pädagogischen Fachhochschule aufzeigt.

1. Die Reorganisation der Lehrerbildung

1.1 *Didaktikum: Neue Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschulen (SEREAL)*

Das Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte, welches bisher für die berufspraktische Ausbildung der Lehrpersonen an Bezirksschulen verantwortlich war, erhielt 1993 den Auftrag, einen vierjährigen Studiengang für Sekundar- und Reallehrpersonen anzubieten. Diese neue Ausbildung kann als Grundausbildung oder in verkürzter Form als Weiterbildung belegt werden. Für den Eintritt in die Grundausbildung ist eine gymnasiale Matur erforderlich, für den Eintritt in die Weiterbildung ein Lehrdiplom. Auf Grund von Vereinbarungen und des regionalen Schulabkommens steht die Ausbildung auch Studierenden aus den Kantonen Basel-Landschaft, Luzern und Solothurn offen.

Anstelle einer Vielzahl von Einzelwissenschaften und Fachdidaktiken erfolgt die Ausbildung in vier grundlegenden Lernbereichen, welche die üblichen Schulfächer und Lerngegenstände zusammenfassen:

- Bildung und Erziehung von Jugendlichen
- Ausdruck - Wahrnehmung - Kommunikation
- Individuum - Gemeinschaft - Politik
- Natur - Technik - Arbeit

Die Gliederung in Lernbereiche orientiert sich an den Ansprüchen schulischer Bildung an der Sekundar- und Realschule. Die Lernbereiche sind problem- und erfahrungsnah strukturiert. Damit soll eine stärkere Vernetzung der Schulfächer im Sinne einer ganzheitlichen Bildung erreicht werden.

Zeitlich gliedert sich die Ausbildung in die Eingangsphase, die Studienphase, die lehrpraktische Ausbildung und die Berufseinführung (2 Semester). Der Bericht der Planungsgruppe (Didaktikum, 1995) und der SEREAL-Studienplan (Didaktikum, 1996) orientieren über die Details der Gestaltung und Gliederung.

1.2 *Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL): Neue Studienpläne für die Ausbildung der Primarlehrpersonen*

Die neue Ausbildung für Real- und Sekundarlehrpersonen hat zur Folge, dass sich die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) auf die Ausbildung für Lehrpersonen an Primarschulen konzentrieren kann. Die Studienpläne für den ersten und zweiten Bildungsweg (HPL, 1997) wurden entsprechend angepasst und teilweise umgestaltet. Die wichtigsten Neuerungen: Verlängerung der Praktika, zusätzliche Studienwochen,

interdisziplinäre Lernfelder. Neu werden neben Maturandinnen und Maturanden auch Fachlehrpersonen und Kindergärtnerinnen in den ersten Bildungsweg aufgenommen.

1.3 Kantonales Seminar Brugg: Tertiarisierung - Zusatzpatente - Neue Studienpläne

Das Kantonale Seminar bildet Fachlehrpersonen für Hauswirtschaft, Textiles Werken und Kindergärtnerinnen aus. Bisher schloss die Ausbildung für Kindergärtnerinnen schulisch an die vierte Klasse der Bezirksschule an. Vorausgesetzt wurden allerdings das zurückgelegte 18. Altersjahr und Praktika mit Kindern. Seit vier Jahren verlangt das Kantonale Seminar Brugg nun auch für den Eintritt in die Kindergärtnerinnenabteilung alternativ ein Mittelschuldiplom, eine Berufsmaturität oder eine gymnasiale Maturität. Die Schule rückte damit in den tertiären Bildungsbereich auf.

Die Studierenden der Abteilungen Textiles Werken und Hauswirtschaft haben neu während der dreijährigen Ausbildung die Möglichkeit, ein Zusatzpatent für die Sekundarstufe I in den Fächern Italienisch, Englisch und Allgemeines Werken zu erwerben. Das Interesse für diese erweiterte Ausbildung ist sehr gross.

Das Kantonale Seminar hat auf Grund des neuen Volksschullehrplanes, der Zusatzpatente und der Tertiarisierung die Studienpläne überarbeitet. Zur Zeit wertet die Schulleitung die Erprobungsphase aus.

1.4 Lehrbildungszentrum Aarau

Auf Beginn des Jahres 1998 wurden die Lehramtsschule, welche verantwortlich ist für die Intensivfortbildung der Volks- und Mittelschullehrpersonen, und das Didaktikum in einem Gebäudekomplex, dem Lehrbildungszentrum Aarau, zusammengefasst. Der Lehramtsschule wurden neu das bisherige Didaktische Zentrum, die Beratungsstelle für Informatik und die Fachstelle für Gesundheits- und Umwelterziehung unterstellt. Die beiden Lehrbildungsinstitute sind operativ selbständig, arbeiten jedoch eng zusammen.

1.5 Erziehungsdepartement: Aufbau der Abteilung Lehrer- und Erwachsenenbildung

1992 wurde innerhalb des Erziehungsdepartementes die neue Abteilung Lehrer- und Erwachsenenbildung geschaffen. Sie befasst sich mit der Verwaltung der vier Lehrbildungsinstitute und der Organisation der berufsbegleitenden Fortbildung. In den vergangenen fünf Jahren wurde die Sektion Fortbildung sukzessive, aber massvoll ausgebaut. Dies ermöglichte eine konzeptionelle Neuausrichtung und eine qualitative Verbesserung des Fortbildungsangebotes.

2. Die Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau

2.1 Impulse für eine Gesamtkonzeption

Mit drei Vorstössen forderte der Grosse Rat 1991 die Regierung auf, ein Gesamtsystem der Lehrerbildung zu entwickeln, welches die bisherigen vier Lehrbildungsinstitute und die Fortbildung miteinander vernetzt und den Lehrpersonen berufliche

Laufbahnen ermöglicht. Der Regierungsrat setzte unter der Leitung von Oswald Merkli, Chef der Abteilung Lehrer - und Erwachsenenbildung des Erziehungsdepartementes, eine Projektleitung ein und beauftragte sie, eine Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau zu erarbeiten. Die Projektleitung setzt sich zusammen aus den Leitern der Lehrerbildungsinstitute, Vertretungen der Verwaltung sowie einem Experten und einer Expertin.

2.2 Vorgehen

In der ersten Phase der Projektarbeiten wurden von einem Sachbearbeitungsteam Grundlagen zu den wichtigsten Themen der Gesamtkonzeption erarbeitet. Auf der Basis dieser Materialien (Materialien zur Gesamtkonzeption 1997) entwickelte die Projektleitung erste Leitideen zur Gestaltung der Lehrerbildung im Kanton Aargau.

Die erarbeiteten Materialien und die von der Projektleitung entwickelten Leitideen wurden in einem Konsultativverfahren mit den Organisationen der Lehrerschaft, politischen Parteien und weiteren interessierten Kreisen diskutiert.

In der zweiten Phase erarbeitete die Projektleitung einen umfassenden Bericht. Dieser befasst sich nebst der Organisation auch ausführlich mit den Inhalten und Methoden der Lehrerbildung. Der Bericht wurde vom Erziehungsrat und vom Regierungsrat diskutiert und teilweise überarbeitet. Im Herbst 1997 eröffnete das Erziehungsdepartement die Vernehmlassung.

2.3 Hauptprobleme und Lösungsvorschläge

Der Bericht geht von sieben Hauptproblemen aus und beschreibt entsprechende Lösungsvorschläge:

1. Unterrichten und Erziehen sind vielschichtige und anspruchsvolle Tätigkeiten. Die Gesellschaft knüpft an sie zunehmend höhere qualitative Erwartungen.
→ Durch einen gezielten qualitativen Ausbau der Lehrerbildung soll die Professionalität der Lehrberufe verstärkt werden. Professionalität wird dabei als Fähigkeit verstanden, im Berufsalltag abgestützt auf ein breites Wissen und reflektierte Erfahrungen situationsgerecht zu handeln.
2. Die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein dauernder und komplexer Lernprozess.
→ Die Lehrer/innenbildung ist als Gesamtsystem von Grundausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung zu planen.
3. Attraktive Berufe bieten die Möglichkeit, Berufslaufbahnen zu absolvieren. Ein Wechsel in der Lehrtätigkeit kann motivieren, bereichern und auch Ermüdungsercheinungen entgegenwirken.
→ Die Weiterbildung soll Lehrpersonen einen Wechsel der Stufe, des Schultyps oder eine Spezialisierung für ein Fach oder ein Schulamt ermöglichen. Dazu werden die Grundausbildung und die Weiterbildung miteinander vernetzt und in Module gegliedert. Diese Baukastenelemente lassen sich zu verschiedenen Diplomen und Abschlüssen kombinieren und ergänzen.
4. Monofachlehrpersonen müssen viele Klassen unterrichten. Ein kontinuierliches pädagogisches Wirken wird dadurch erschwert.

- Die Ausbildungen für Hauswirtschaft, Textiles Werken, Zeichnen, Turnen, Musik sollen in die Studienprogramme für die Primarschule, die Real- und Sekundarschule sowie die Bezirksschule integriert werden.
5. Die Gesellschaft erwartet von den Lehrpersonen ein hohes Mass an beruflicher Verantwortung und eine wertorientierte Grundhaltung.
- Die Lehrer/innenbildung fördert die Entwicklung der Persönlichkeit und den Aufbau von ethischen Grundhaltungen.
6. Die Ausbildung für Lehrberufe baut auf einer breiten Allgemeinbildung auf, auf Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf verschiedenen Bildungswegen erworben werden können.
- Die Zugänge zur Lehrerbildung sind vielfältig. Der Eintritt ist möglich über eine gymnasiale Matur oder über ein Vorbereitungsstudium mit Aufnahmeprüfung für Berufsleute mit Erfahrung sowie Absolventinnen und Absolventen von Berufsmaturitäts- und Diplommittelschulen.
7. Fachhochschulen dienen der praxisorientierten Ausbildung und der Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in berufliches Handeln. Sie eignen sich in idealer Weise als Institutionen der Lehrer/innenbildung.
- Die bisherigen Lehrer/innenbildungsinstitute des Kantons Aargau sollen in einem Entwicklungsprozess in einer Pädagogische Fachhochschule zusammengeführt und mit den übrigen aargauischen Fachhochschulen vernetzt werden.
- Der Bericht gliedert die sieben Lösungen für die Behandlung im Grossen Rat in 15 Leitsätze auf.

2.4 Ergebnisse der Vernehmlassung

Die Ergebnisse der Vernehmlassungsphase zeigen tiefe Meinungsverschiedenheiten auf. Die Fachwelt, die Lehrerbildungsinstitute, die Organisationen der Lehrerschaft, die Erziehungsdepartemente der umliegenden Kantone sowie verschiedene Parteien beurteilen die Gesamtkonzeption generell positiv. Demgegenüber wird sie von zwei grossen, massgeblichen Parteien klar abgelehnt. Eine Partei hat ein Alternativmodell entwickelt mit einer fünfjährigen Ausbildung, welche sich stark am Modell einer Berufslehre orientiert und mit einer Berufsmatura abschliesst. Die Gegner der Gesamtkonzeption lehnen die Professionalisierung der Lehrberufe, die zeitliche Verlängerung der einzelnen Ausbildungen, die Ablösung der Monofachlehrpersonen, die Zentralisierung der Lehrerbildungsinstitute und die Umwandlung in eine Pädagogische Fachhochschule ab; sie befürchten massive Lohnforderungen der Lehrerschaft.

Die Vernehmlassung wird zur Zeit im Detail ausgewertet. Der Erziehungsrat und der Regierungsrat werden das weitere Vorgehen festlegen. Die Behandlung des überarbeiteten Berichtes im Grossen Rat ist auf den Winter 1998/99 geplant.

Literatur¹

- Didaktikum (1995). SEREAL, Bericht der Planungsgruppe. Aarau.
 Didaktikum (1996). SEREAL, Studienplan. Aarau.

¹ Die Berichte können bezogen werden bei: Erziehungsdepartement, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung, 5001 Aarau

Höhere Pädagogische Lehranstalt (1998). Studienplan für den Ersten Bildungsweg. Zofingen.
Höhere Pädagogische Lehranstalt (1998). Studienplan für den Zweiten Bildungsweg. Zofingen.
Erziehungsdepartement Aargau (1997). Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau. Aarau.
Erziehungsdepartement Aargau (1997). Berichte und Materialien zur Gesamtkonzeption Aargau.
Aarau.

Schlussbericht Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau, Schlussbericht der Projektleitung (63 S.).
Bericht 1. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute, Übersicht über Stand und Entwicklung (10 S.),
Sachbearbeiterin: Judith Adler.

Materialien zum Bericht 1

- 1.1 Rechtliche Regelung der Wählbarkeiten und Lehrbewilligungen (13 S.)
- 1.2. Struktur, Organisation und Umfang der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau (27 S.)
- 1.3. Kurzübersicht über die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (17 S.)
- 1.4. Reformen und Entwicklungstendenzen in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (30 S.)
- 1.5. Kurzübersicht über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den angrenzenden Ländern und die Entwicklungstendenzen in Europa (9 S.)
- 1.6. Die Aargauer Schulgespräche und weitere Projekte im Schulbereich des Kantons Aargau, Hinweise auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (10 S.)
- 1.7. Zusammenfassung der neueren EDK-Dossiers zum Thema Lehrerinnen und Lehrerbildung (21 S.)

Bericht 2: Bausteine zu einem neuen Berufsverständnis der Lehrpersonen, Leitideen zum Berufsbild (88 S.), Kurzfassung (17 S.), Sachbearbeiter: Marcello Weber

Materialien zum Bericht 2

- 2.1. Die Sicht der Lehr- und Fachpersonen für Kindergarten und Volksschule; Schlussbericht zur "Eintretensdebatte" (30 S.)
- 2.2. Kooperation im Abteilungsteam - Bestandesaufnahme und Realisierungsmodelle (99 S.)

Bericht 3: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau, Anregungen zu einer Neukonzeption (47 S.), Sachbearbeiter: Peter Metz

Materialien zum Bericht 3

- 3.1. Aufgaben, Inhalte und Veranstaltungsformen (76 S.)
- 3.2. Gliederung der Ausbildung und Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten (90 S.)
- 3.3. Organisation der Pädagogischen Fachhochschule (72 S.)

Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Viktor Abt

Der Kanton Basel-Landschaft hat 1996 eine Neukonzeption der Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten sowie für die Primarschule eingeführt. In einer je dreijährigen Grundausbildung kann das Lehramtsdiplom für Kindergarten/Unterstufe bzw. die Primarstufe erworben werden.

Im Rahmen der Planung der zweiten Etappe dieser Reform und über die Koordinationsbemühungen mit dem Partnerkanton Basel-Stadt ist der Beschluss zur Projektausarbeitung für eine Pädagogische Hochschule beider Basel (PHbB) zustande gekommen. In einer gemeinsamen Sitzung der Erziehungsräte von Basel-Stadt und Basel-Landschaft sowie in der Folge der Regierungsräte beider Basel sind folgende Vorgaben für die Ausarbeitung einer politischen Vorlage verabschiedet worden:

- die Pädagogische Hochschule wird als Fachhochschule vom Kanton Basel-Landschaft geführt,
- an der PHbB werden die Lehramtsdiplome für Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe I sowie für das Gymnasium erworben,

- das Lehrangebot für das Fachstudium Sekundarstufe I und II erbringt wie bisher die Universität,
- die PHbB wird von einem Rat geleitet und ist eine öffentlich-rechtliche Institution mit hoher Autonomie,
- der Leistungsauftrag verlangt eine Qualitätssicherung und ist mit einem Globalbudget verbunden,
- die Forschung erfolgt über eine von PH und Universität gemeinsam getragene Forschungsstelle,
- der erste gemeinsame Studiengang im Bereich Kindergarten/Primarstufe beginnt 2001.

Die als Entwurf vorhandene Vorlage enthält selbstverständlich eine Fülle von Details und Aussagen zur künftigen Pädagogischen Hochschule beider Basel. Eine breite Darstellung des Projektes kann hier bedauerlicherweise nicht gemacht werden, solange die interne Aushandlung des wohl im Herbst 1998 in die Vernehmlassung gehenden Textes noch andauert.

Bern

Heidi Marti

Gesetzliche Grundlage

Der Grosse Rat des Kantons Bern hat am 9. Mai 1995 das Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschlossen.

Dieses errichtet die Ausbildung von Stufenlehrkräften:

- Lehrpersonen für den Kindergarten, das erste und zweite Schuljahr,
- Lehrpersonen für das dritte bis sechste Schuljahr,
- Lehrpersonen für die Sekundarstufe I
- und Lehrpersonen für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen.

Zusätzlich wird eine Weiterbildung in Schulischer Heilpädagogik geführt, die auf ein bereits erworbenes Stufenpatent und Schulerfahrung aufbaut.

Alle Stufenausbildungen erfolgen in denselben Phasen:

- Ausserschulische Erfahrungen von sechs Monaten,
- Grundausbildung,
- Berufseinführung,
- Fortbildung.

Der Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (folgend LLB) erfolgt über eine gymnasiale Maturität. Berufsleute können ein Aufnahmeverfahren durchlaufen und müssen ein zusätzliches allgemeinbildendes Studienjahr absolvieren, das sie mit einer maturitätsähnlichen Prüfung abschliessen. Anschliessend durchlaufen sie dieselben Ausbildungsgänge wie die Maturandinnen und Maturanden.

Absolventinnen und Absolventen einer zwei- oder dreijährigen Diplommittelschule müssen zusätzlich eine Maturität erwerben oder eine Berufsausbildung und das Aufnahmeverfahren für Berufsleute durchlaufen, um in die LLB aufgenommen zu werden.

Stand der Planung im Mai 1998

Zur Realisierung des Gesetzes ist es einerseits notwendig, die Feinstrukturierung der Ausbildungen und ihre inhaltliche Ausgestaltung zu erarbeiten; andererseits ist die Organisation über alle Ausbildungsstränge hinweg so zu definieren, dass eine Gesamtkoordination entsteht.

Dadurch liegt ein breiter Planungsbedarf vor. 1997 hat die Erziehungsdirektion Vorgaben für die Planung der LLB erlassen und hat den Planungsbedarf in zwölf Bereiche eingeteilt. Für jeden Planungsbereich hat eine kantonale Planungsgruppe, die Vertretungen der heutigen Lehrerbildungsinstitutionen und ausserkantonale Experten und Expertinnen umfasst, erste Grundsätze für die zukünftigen Ausbildungen und die zukünftige Gesamtorganisation erarbeitet. 1998 gehen diese ersten Aussagen zur Stellungnahme an alle heutigen Ausbildungsverantwortlichen. Zudem sollen 1998 die Studienpläne für alle Ausbildungen verfasst und genehmigt werden. Der Beginn der neuen Ausbildungen ist auf das Wintersemester 2001 festgelegt, so dass in der Zwischenzeit Raum bleibt für die weitere inhaltliche Entwicklung der neuen Ausbildungen und neuen Aufgaben der LLB.

Folgend werden einige wichtige Planungsentscheide dargestellt.

1. Die Dauer der Ausbildungen

Die Ausbildungen für den Kindergarten und die Primarstufe sollen je drei Jahre dauern, während für die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I vier Jahre vorzusehen sind. Die Gymnasiallehrkräfte sollen neben den Lizentiatsstudien eine insgesamt einjährige erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung (folgend EDA) durchlaufen.

Einen entsprechenden Dekretsentwurf hat der Regierungsrat des Kantons Bern zuhanden des Grossen Rates verabschiedet. Dieser wird voraussichtlich im November 1998 über die Vorlage beschliessen.

2. Die Vorgaben der Erziehungsdirektion

Die Vorgaben der Erziehungsdirektion legen für die Zukunft jene Grundgegebenheiten fest, von denen der Gesetzgeber beim Beschluss des Gesetzes ausgegangen ist. Sie werden vor allem durch die folgenden Regelungen geprägt:

- Das Studienjahr erfolgt nach der Semestereinteilung der Universität. Für Sonderwochen und Berufspraktika stehen pro Jahr in der vorlesungsfreien Zeit höchstens fünf zusätzliche Wochen zur Verfügung.
So erhält die Dozentenschaft LLB Raum, ihren Forschungsauftrag zu erfüllen.
- Für alle Ausbildungen ist ein modularer Aufbau zu wählen, der den Studierenden eine weitgehend selbständige Studienorganisation ermöglicht.
- Die wöchentliche Belastung der Studierenden umfasst in der Regel 25 Semesterwochenstunden. Die übrige Zeit steht für die individuelle Studienarbeit zur Verfügung.
- Jede Ausbildung umfasst die Bereiche der lehrplanorientierten Fachausbildung, der Bezugswissenschaften, der EDA und der berufspraktischen Ausbildung.

- Die Bezugswissenschaften stellen wichtige Bereiche dar, die die Arbeit in den Schulen wesentlich beeinflussen: Bildungsrecht, Soziologie, Erkenntnistheorie, Philosophie, Medienwissenschaft, Informatik, Bildungsökonomie, Organisationsentwicklung usw. Sie sollen in den zukünftigen Ausbildungen einen beachtlichen Raum einnehmen und auf wissenschaftlichem Niveau von einer Dozentenschaft, die entsprechend ausgebildet ist, durchgeführt werden.)

3. *Die französischsprachige LLB*

Es wird eine Pädagogische Hochschule geplant, die von den Kantonen Neuenburg, Jura und Bern gemeinsam getragen und geplant wird. So entsteht für den französischsprachigen Kantonsteil die Möglichkeit, vollständig in die Coordination Romande integriert zu sein. Weitere Auskünfte sind erhältlich bei Frau C. Laubscher, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

4. *Die Arbeit der Planungsgruppen*

Jede Planungsgruppe hat einen Planungsbericht erstellt, der die Feinstrukturierung der einzelnen Ausbildungen darstellt und eine erste inhaltliche Ausgestaltung zeigt. Die Berichte können bei der Projektleitung GKL, Erziehungsdirektion des Kantons Bern bestellt werden, sobald sie in einer ersten genehmigten Fassung vorliegen (ca. Juni 1998).

5. *Stufenbezug*

Die ersten Planungsarbeiten haben gezeigt, dass es notwendig ist, das Berufsfeld der neuen Stufenlehrkräfte darzustellen. Deshalb hat die Erziehungsdirektion Berufsfeldstudien für den Kindergarten, das erste und zweite Schuljahr, für die Primarstufe drittes bis sechstes Schuljahr und für die Sekundarstufe I veranlasst. Auch sie können bei der Erziehungsdirektion angefordert werden, sobald sie vorliegen. Auskünfte können inzwischen bei Herrn Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramtes, und bei Herrn Dr. Stefan Albisser, Direktor des Seminars Spiez, eingeholt werden.

6. *Lehrformen und Qualität LLB*

Die Planungsgruppen richten ihre besondere Aufmerksamkeit auch auf Lehrformen und Qualität der zukünftigen LLB. Welche Lehrformen sind optimal für eine LLB auf der universitären Tertiärstufe? Welches sind die Qualitätsmerkmale, die zu realisieren und zu überprüfen sind?

7. *Die Zusammenarbeit mit der Universität in der EDA*

Das Gesetz bestimmt, dass die Studierenden aller Stufenausbildungen einen Teil ihrer EDA am fakultären Institut für Pädagogik absolvieren. Deshalb ist eine Aufgabenteilung zwischen diesem Institut und den Instituten der LLB zu erarbeiten.

In Zukunft soll das EDA-Ausbildungskonzept gemeinsam erarbeitet werden und eine grundsätzliche Arbeitsteilung zum Zuge kommen. Die fakultäre EDA wird über-

greifende Themen mit indirektem Berufsfeldbezug anbieten, die Institute LLB werden stufenbezogene Themen mit direktem Berufsfeldbezug erarbeiten.

Der Begriff Berufsfeldbezug soll den weitest möglichen Horizont für die Themenwahl eröffnen. Das politische, soziale und mediale Umfeld von Kindergarten und Schule ist zu berücksichtigen.

8. Institut für Pädagogik und Schulpädagogik

Das Institut für Pädagogik wird erweitert, damit es seinen Auftrag in der LLB umfassend wahrnehmen kann. Es wird in Zukunft vier Abteilungen führen: Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Unterrichtsforschung, Bildungssoziologie und Schulforschung sowie Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Diese Abteilungen werden nicht nur einen wesentlichen Teil der zukünftigen Stufenausbildungen verantworten, sondern auch einen Auftrag in der Ausbildung der zukünftigen Dozentschaft der LLB übernehmen.

9. Die Konferenz der LLB

In der Konferenz der LLB sind sämtliche LLB-Institutionen vertreten sowie die Universität und alle Direktoren des zukünftigen Institutes für Pädagogik und Schulpädagogik. Die Konferenz nimmt die Gesamtleitung der LLB wahr und ist für die Gesamtkoordination verantwortlich. Deshalb ist sie vor allem zuständig für die Verteilung der variablen finanziellen Mittel, für Entwicklungs- und Forschungsprojekte, für die Koordination der Ausbildungen und die Kooperation der Institutionen, für Qualitätsentwicklung und -sicherung (Evaluation) sowie für die Öffentlichkeitsarbeit.

10. Der Forschungsauftrag der LLB

Das Gesetz erteilt der LLB einen allgemeinen Forschungsauftrag.

Die zukünftige Konferenz der LLB wird die Forschungsmittel projektbezogen einsetzen, nachdem die eingereichten Projekte einer Expertise unterzogen worden sind. Die Forschung im Rahmen der LLB ist auf die internationalen Standards verpflichtet. Es soll ein Berner Profil entwickelt werden, das sich auf dem Markt halten und an der internationalen Vernetzung teilnehmen kann. Hier soll eine enge Zusammenarbeit mit der Universität realisiert werden.

Freiburg

Olivier Maradan und Gabriel Schneuwly

Mai 1998: Die Planung eines Projekts für eine Pädagogische Hochschule Freiburg ist in die Endphase eingetreten. Begonnen hatte alles 1995, als eine erste Vernehmlassung zu einem kleineren Vorprojekt durchgeführt wurde, nachdem der Grosse Rat beschlossen hatte, das traditionelle Lehrerseminar durch eine nachmaturitäre Ausbildung abzulösen. 1996 begann dann die Projektphase auf der Grundlage der neuen EDK-Empfehlungen. Die vom Kanton Freiburg gewählte Arbeitsweise - sehr vielen Sitzungen von Kommissionen und Unterkommissionen, welche durch eine kleine "Steuergruppe" (Arbeitszeit äquivalent zu einem Vollpensum) geleitet werden - garantierte sicher eine breit angelegte Diskussion, verunmöglichte aber gleichzeitig ein effizientes Vorwärtskommen. Regelmässige Treffen mit den Projektleiterinnen und Projektleitern der Westschweiz, Kontakte mit der nationalen und internationalen Lehrerbildungsszene und die Auseinandersetzung mit einschlägigen wissenschaftlichen Beiträgen haben die Reflexion zunehmend breiter und gründlicher werden lassen. Schliesslich legten die Projektverantwortlichen grosses Gewicht darauf, die direkt Betroffenen zu informieren und am Prozess zu beteiligen: Lehrpersonen des Lehrerseminars, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren sowie die Berufsverbände. Ein Schlussbericht wird nun während des Sommers verfasst, anschliessend diskutiert, überarbeitet und auswärtigen Experten unterbreitet - und dies alles im Verlaufe des Herbsts 98. Am Ende dieses Jahres werden die beiden Reformpfeiler - pädagogisches Projekt und Gesetzesvorlage - endlich den Behörden und der politischen Debatte unterbreitet.

1. Die lokalen Besonderheiten

Der Kanton Freiburg teilt mit dem Wallis zwei Besonderheiten: Einerseits ist es ein zweisprachiger Kanton mit einer deutschsprachigen Minderheit, andererseits besteht bis zum heutigen Tag ein klassisches Lehrerseminar, das den Normen der Sekundarstufe II entspricht. Der Kanton sieht sich zudem mit schwierigen wirtschaftlichen Perspektiven und einem Lehrerinnen- und Lehrerüberfluss auf der französischsprachigen Seite konfrontiert. Die privaten Lehrerseminare sind bereits vor einigen Jahrzehnten abgeschafft worden, so dass im Moment noch drei Institutionen Lehrerinnen und Lehrer ausbilden: Da gibt es zunächst einmal zwei benachbarte Seminare, eines für Kindergarten, Hauswirtschaft und Handarbeit, das andere für die Primarschulstufe. Dann aber auch die Universität - auf einer interkantonalen Basis - für die Sekundarstufe I und II sowie die Schulische Heilpädagogik. Jede Institution verfügt über zwei sprachliche Abteilungen. Die übersichtliche Grösse des Kantons führt zu einer Nähe und einem gegenseitigen Sich-Kennen der Ausbilderinnen und Ausbilder, was in Zeiten einer grundlegenden Reform einen nicht zu unterschätzenden Vorteil darstellt.

2. Die Grundlagen des Freiburger Projekts

Die vor zwei Jahren eingeleiteten Arbeiten haben zu folgenden Vorschlägen geführt:

- Der Kanton Freiburg wird eine kantonale, zweisprachige und nicht-universitäre Pädagogische Hochschule (PH) aufbauen, die an einem einzigen Ort lokalisiert ist und mit der Universität im Rahmen einer Konvention zusammenarbeitet.
- Die PH wird die Grundausbildung von Generalistinnen und Generalisten der Vorschul- und Primarschulstufe an die Hand nehmen; sie wird ein einziges Diplom verleihen, das die Stufen -2 bis +6 abdeckt und mit der Angabe einer Spezialisierung versehen ist. Die Spezialisierung wird von den Studierenden am Ende ihres ersten Ausbildungsjahres vorgenommen, und zwar für die Schulstufen -2 bis +2 oder aber für 3 bis 6.
- Die Kandidatinnen und Kandidaten werden an die PH zugelassen, sofern sie eine eidgenössisch anerkannte Maturitätsprüfung bestanden haben. Wer ein DMS-Diplom, eine Berufsmatura oder einen anderen Bildungsgang mitbringt, wird im voraus einen Vorbereitungskurs besuchen müssen (im Prinzip als 50%-Studium für die Dauer eines Jahres); alle Kandidatinnen und Kandidaten werden sich zudem an der PH während zweier Wochen im September einem Aufnahmeverfahren unterziehen müssen.
- Die Ausbildung dauert als Vollzeitstudium drei Jahre, d.h. sechs Semester à siebzehn Wochen, auf die auch die Praktika zu den verschiedensten Zielsetzungen verteilt werden. Geplant sind dabei je neun Wochen Praktikum pro Jahr.
- Ein spezielles Programm der Berufseinführung wird jede Lehrperson während ihres ersten Berufsjahres begleiten. Dieses Programm wird auch erfahrene Kolleginnen und Kollegen stark mit einbeziehen, durch die PH organisiert sein und eine erste Form der Fortbildung darstellen.
- Bereits existierende Dienste im Bereiche der Forschung-Entwicklung, Fortbildung sowie Unterrichtstechnologien und -ressourcen werden Teil der PH. Dazu wird eine Abteilung geschaffen, die "Pädagogische Entwicklung" genannt wird.
- Die PH Freiburg wird durch einen zweisprachigen und kollegialen Direktionsrat geleitet, der durch die vier Abteilungsleiterinnen oder -leiter gebildet wird, welche die Bereiche Grundausbildung und Pädagogische Entwicklung vertreten; die Amtsdauer der Abteilungsleiterinnen und -leiter wird beschränkt sein, eine/r von ihnen wird zudem die Funktion eines Rektors oder einer Rektorin innehaben und den Direktionsrat präsidieren.
- Die Grundausbildung für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II und für die Schulische Heilpädagogik bleibt an der Universität Freiburg, die zeitlich parallel zum PH-Projekt dazu aufgerufen wurde, die Handlungsmöglichkeiten ihrer Strukturen im Bereich Berufsausbildung zu verbessern. Eine enge Zusammenarbeit wird das Heilpädagogische Institut mit der PH verbinden, womit es möglich wird, gleichzeitig die beiden Diplome als Primar- bzw. Vorschullehrperson und als Schulischer Heilpädagoge/Schulische Heilpädagogin zu erwerben.
- Die spezifischen Ausbildungen der Kindergärtnerinnen und der Handarbeitslehrerinnen werden auf der Primarstufe in die Allrounderausbildung mit Stufenschwerpunkt integriert, während die Ausbildung zur Hauswirtschaftslehrperson für die Sekundarstufe I in die Ausbildung der Fächergruppenlehrpersonen dieser Stufe einbezogen wird (Kombination von drei Unterrichtsfächern).

Das ganze Freiburger Projekt, und dies ist vielleicht sein hervorstechendstes Merkmal, beruht auf drei pädagogischen Prinzipien, die als erstes erarbeitet wurden und die Grundlage aller Dokumente bilden. Die nachfolgend genannten Prinzipien sind stark aus der Referenzliteratur heraus entstanden (vgl. Literaturverzeichnis), welche die Debatten inspiriert und innerhalb der Kommissionen grundlegende Diskussionen ausgelöst hat.

1. Die Grundausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen beruht auf der Entwicklung professioneller Kompetenzen.
2. Die PH sichert die Ausbildung von reflexiven Praktikerinnen/Praktikern und Ausbilderinnen/Ausbildern. Verschiedene Typen von Ausbilderinnen und Ausbildern arbeiten im Team zusammen.
3. Die PH vermittelt eine professionelle Berufsbildung für Erwachsene. Diese geht aus von einer Auseinandersetzung mit Lernprozessen, mit deren Zielsetzung, Sinn und Wirkung.

Die Erläuterung dieser Prinzipien war das Ziel eines dritten Zwischenberichts, der im September 1997 veröffentlicht wurde. Etwa ein Dutzend Arbeitsgruppen wurde anschliessend dazu eingeladen, den Platz der verschiedenen Fächer und die Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder innerhalb dieses neuen Rahmens zu definieren. Diese Reflexion hat eine rasche und wertvolle Auseinandersetzung aller interessierten Kreise mit den drei Prinzipien erlaubt und stützt die Reform bereits zum jetzigen Zeitpunkt breiter ab. Diese Phase war auch deshalb von Bedeutung, weil die Beteiligung und Verantwortungsübernahme der Praktikerinnen und Praktiker an der PH viel stärker sein wird als heute.

3. Die Rahmenbedingungen des Ausbildungsgangs

Unter strikter Berücksichtigung der durch die oben erläuterten pädagogischen Prinzipien vorgezeichneten Linie beschäftigen sich die Kommissionen momentan mit der Definition von Rahmenbedingungen, welche die angestrebte professionelle Berufsbildung ermöglichen sollen. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, einen vollständigen Überblick zu geben, doch wollen wir die wichtigsten Elemente dennoch kurz skizzieren:

- a) *Studierende*: Es wird - für die beiden Abteilungen zusammen - mit einer durchschnittlichen Anzahl von 310 Kandidatinnen und Kandidaten gerechnet.
- b) *Ausbilderinnen/Ausbildner*: Das Projekt sieht fünf Kategorien mit unterschiedlichem Statut und verschiedenen Aufgaben vor. Ein besonders eigenständiger Aspekt unseres Projekts besteht darin, dass neben den traditionellen Praktikumsleiterinnen und -leitern sogenannte "Praxisausbilderinnen und -ausbildner" angestellt und ausgebildet werden. Diese werden zu 20% an der PH arbeiten und daneben Hauptverantwortliche für eine Klasse der Vor- oder Primarschule bleiben.
- c) *Inhalte und Lehrplan*: Das Projekt sieht sechs Ausbildungsbereiche vor:
 - Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Ethik
 - Kommunikation, persönliche Entwicklung und berufliche Identität
 - Methoden, Techniken und Instrumente der Arbeit und der Forschung
 - Allgemeine Didaktik und Klassenführung, Fachdidaktik, Praktika
 - Mäusisch-kreative, kulturelle und sportliche Entwicklung

- Einführung in schulische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Systeme
Das Projekt stützt sich auf das europäische ECTS -System (European Community Course Transfer System) zur Anrechnung von Studienleitungen ab (das durch alle Pädagogischen Hochschulen der Romandie und die Fachhochschule der Westschweiz übernommen wird), um die verschiedenen Ausbildungseinheiten zu gewichten und den Lehrplan zu entwerfen.
- d) *Stunden-, Wochen- und Jahrespläne sowie Organisation:* Ein ziemlich komplexes Modell zur Organisation der Wochen- und Jahrespläne soll es erlauben, die drei Jahre ausgeglichen zu gestalten und die fast 40% praktische Ausbildung darin zu integrieren. Vor dem Wintersemester werden Sozial-, Wirtschafts- und/oder Sprachpraktika angesetzt.
- e) *Örtlichkeiten und Institutionen:* Mittels einiger Umbauten werden die jetzigen Lokalitäten des Lehrerseminars genügend Platz für die PHS und ihre Abteilung Pädagogischen Entwicklung anbieten können. Es wird daneben zu sektorieller Zusammenarbeit mit der Universität und den benachbarten Pädagogischen Hochschulen kommen - dort besonders mit dem Verbund BEJUNE - was eine zeitweilige Verschiebung der Studierenden oder der Ausbilderinnen und Ausbilder mit sich bringen wird.
- f) *Beurteilung und Zertifizierung:* Formen individueller Beratung und Beurteilungsformen, die der Bildung von Erwachsenen entsprechen, werden zu entwickeln sein. Unter diesen Formen werden das persönliche Portfolio und die Diplomarbeit zentrale Werkzeuge sein.

Die Beschreibung dieser Rahmenbedingungen wird es ermöglichen, ein provisorisches Budget für das Freiburgische Projekt zu erstellen. Wie bei der Mehrzahl der Kantone wünscht die Regierung Kostenneutralität, was allerdings nicht mit dem jetzigen Kostenrahmen des Lehrerseminars gleichgesetzt werden darf. So wird der Preis, der für den Transfer der allgemeinbildenden Studien vom Lehrerseminar an die Mittelschulen zu bezahlen ist, den finanziellen "Schiedsrichter" spielen. Auf das Wunschprinzip könnte also bald das Realitätsprinzip folgen!

4. Die grösste Herausforderung steht noch bevor

Das zentrale Problem, das es in der Umsetzung des Plans zur Schaffung einer PH zu lösen gilt, bleibt der Anspruch nach einer wirklichen Tertiarisierung der Ausbildung. Wenn man die aktuellen Projekte insgesamt anschaut, stellt man fest, dass lokale Färbungen, Verteilungskämpfe sowie das Bestreben, überlieferte Privilegien und Territorien zu erhalten, eine wichtige Rolle spielen. Es fehlt vielerorts der Mut des Aufbruchs zu neuen Horizonten.

Im Freiburgischen Projekt gilt es zwei Probleme vordringlich zu lösen:

- Wie wird sich die Zusammenarbeit zwischen PH und Universität entwickeln? Wie eng wird sie sein? Welches werden die Formen sein?
- Wie wird man die entscheidende Etappe einer Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder angehen? Wie werden ihre Pflichtenhefte und ihre Arbeitspensen definiert, dass sie dem Hochschulstatus entsprechen?

In den nächsten zwei Jahren und ab der Eröffnung der PH (voraussichtlich im Jahre 2001) wird es sich weisen, zu welchen Ergebnissen der Prozess der Tertiarisierung führen wird und wie die genannten Fragen zu beantworten sind. Werden die hohen Ambitionen bezüglich der Wissenschaftlichkeit der künftigen Ausbildung eingelöst? Findet die Forschung ihren Platz? Wie steht es um die Professionalität der Dozentinnen und Dozenten, wie um die Professionalisierung der Lehramtsstudien? Wie um die partnerschaftliche Schulkultur? Ob sich diese Erwartungen erfüllen, hängt davon ab, welche Prioritäten gesetzt und ob die notwendigen Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Literatur:

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Berlin: Luchterhand.
- Bourgeois E. (Ed.). (1996), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck.
- Buchberger, F. (Hrsg.). (1995). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Develay, M. (1993). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Hänsel, D. & Huber, L. (1996). (Hrsg.). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Basel: Beltz.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meier, U.P. (1990). *Lehrerbildung - woraufhin?* Bern: Zentralstelle für Lehrerfortbildung.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (Eds). (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M., Lessard C. & Gauthier C. (Eds). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, PUF, Paris.
- Die Zeitschriften "Recherche et formation", INRP, Paris, und "Beiträge zur Lehrerbildung", Bern.

Graubünden

Andrea Jecklin

Graubünden plant die *Überführung* der bestehenden Ausbildungsgänge (Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Primarlehrerinnen und Primarlehrer, Lehrkräfte für Handarbeit- und Hauswirtschaft bzw. Fächergruppenlehrkräfte) in eine Pädagogische Fachhochschule. Die parlamentarische Phase ist erfolgreich abgeschlossen; im Herbst 1998 entscheidet das Volk über die Realisierung des Vorhabens.

Eine Reform von unten

Die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Graubünden hat ihre Wurzeln im Kanton selbst. Bevor die gesamtschweizerische Diskussion des MAR und der EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen Handlungsbedarf auslösten, hatten die Lehrkräfte der betroffenen Schulen die Initiative bereits selber ergriffen. Am Anfang stand also die "Reform von unten". Beteiligt

waren (und sind) die Kollegien der Seminarabteilungen der Bündner Frauenschule (Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten sowie für Handarbeit- und Hauswirtschaft und weitere Fächer), des Bündner Lehrerseminars und der Seminarabteilung der Evangelischen Mittelschule Schiers (Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule).

Die Neuerungen bedingen neue Rechtsgrundlagen

Ziel der damaligen und heutigen Reformbestrebungen ist einerseits die Behebung der in detaillierten Analysen festgestellten Schwächen der Ausbildung aufgrund struktureller Änderungen (Tertiärisierung) und die Schaffung der Voraussetzungen für die interkantonale Anerkennung der Bündner Patente. Zum andern gilt es die Stärken der bisherigen Lehrerbildung bewusst wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass sie sich im Transformationsprozess erhalten. Es betrifft dies insbesondere die Förderung der drei Kantonssprachen und das hochstehende musische Angebot.

Die Erreichung dieser Ziele erfordert zwei gesetzgeberische Aktionen: eine Teilrevision des Mittelschulgesetzes und die Schaffung eines Gesetzes über die Pädagogische Fachhochschule. Mit der ersten Rechtsgrundlage werden die Voraussetzungen für die Bewahrung der bisherigen Stärken der Seminare geschaffen (Einführung der MAR-Schwerpunktfächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Psychologie/Pädagogik/ Philosophie bzw. der entsprechenden Ergänzungsfächer; zweisprachige Matura; Reform der Diplommittelschule); die zweite ermöglicht die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Zusammenführung der verschiedenen Ausbildungsgänge in einer Institution. Beide Vorlagen sind inhaltlich eng aneinander gekoppelt; ohne die Neuerungen auf Sekundarstufe II macht die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus Bündner Sicht keinen Sinn.

Das bestehende Mittelschulgesetz ist als Rahmengesetz angelegt, was sich in den vergangenen Jahren sehr bewährt hat. Aus diesem Grund ist auch das neue Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule so konzipiert. Es regelt die Bedingungen, unter denen die neue Institution realisiert werden kann, überlässt aber die konkrete Ausgestaltung des Leitbildes, der Studienpläne, der Verordnungen etc. der Regierung und den Gremien der zukünftigen Fachhochschule. Dies hat in der breit angelegten Vernehmlassung (April bis Juli 1997) zu intensiven Diskussionen über Inhalte Anlass gegeben und dazu geführt, dass der regierungsrätlichen Botschaft an den Grossen Rat ein Grobkonzept beigegeben wurde, das einen Einblick in die Zielsetzungen und die inhaltliche sowie in die organisatorische Ausgestaltung der Studiengänge vermittelt. Im Rahmen der Vernehmlassung wurden zudem intensive klärende Gespräche mit Gruppierungen geführt, die den vorgesehenen Reformen eher ablehnend gegenüberstanden. Dabei konnten diverse Missverständnisse ausgeräumt werden, und zugleich konnten mehrere Aspekte, die sich in den Gesprächen als wichtig erwiesen haben, in die definitive Fassung der Botschaft übernommen werden.

Die parlamentarische Behandlung ist inzwischen abgeschlossen; am 25. März 1998 hat der Grosse Rat beide Vorlagen - das Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule sogar ohne Gegenstimme - zu Handen der Volksabstimmung verabschiedet. Der Kanton Graubünden kennt das obligatorische Gesetzesreferendum. Die Abstim-

mung ist auf den 27. September 1998 angesetzt. Es ist vorgesehen, dass die Pädagogische Fachhochschule ihren Betrieb im Herbst 2003 aufnimmt.

Das in Graubünden gewählte Verfahren der Rahmengesetzgebung hat den Vorteil, dass die Weichen für die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar frühzeitig gestellt werden, dass aber die Zeit bis zur Realisierung der Pädagogischen Fachhochschule für die detaillierte Ausgestaltung dieser Institution genutzt werden kann. Zu diesem Zweck hat das Erziehungsdepartement eine Projektorganisation eingesetzt und diese mit der Vorbereitung der Umsetzung der Bildungsreformen beauftragt. Die Hauptlast der inhaltlichen Arbeit wird dabei wie bis anhin auf den betroffenen Schulen liegen. Dieses Verfahren hat den Nachteil, dass die beteiligten Kollegien durch die zusätzliche Aufgabe stark belastet werden; der Vorteil - m. E. ist er höher zu gewichten - liegt darin, dass das vorhandene Know-how der Schulfachleute auch in die zukünftige Ausbildungsinstitution einfließt.

Grundzüge der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Abgestützt auf die Gesetzestexte, auf die Ergebnisse der parlamentarischen Behandlung und auf die bereits vorliegenden Begleitmaterialien (vor allem der Botschaft und des Grobkonzepts) lassen sich bereits jetzt die wichtigen Grundzüge der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung klar erkennen:

- Die Ausbildung aller drei bisherigen Lehrkräfte-kategorien werden tertiarisiert und in die Pädagogische Fachhochschule überführt. In der Regel soll das Studium drei Jahre dauern. Die Evangelische Mittelschule Schiers wird an der Fachhochschule beteiligt; die Details der Zusammenarbeit werden mit Vertrag geregelt.
- Für die einzelnen Ausbildungsgänge gelten unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen². Art. 7 des Gesetzes postuliert als Regelzugang "für die Ausbildung zur Primarlehrkraft die gymnasiale Maturität; für jene zur Lehrkraft für den Kindergarten sowie für Handarbeit und Hauswirtschaft das Diplom einer Diplommittelschule". Die Regierung kann Bestimmungen über die Zulassung weiterer Vorbildungen, insbesondere aus dem berufsbildenden Bereich, erlassen.
- Auf Sekundarstufe II werden mit dem Angebot der ehemals "seminaristischen" Schwerpunktfächer und der Einführung der zweisprachigen Matura die optimalen Voraussetzungen für eine geeignete Vorbildung von Primarschullehrkräften geschaffen. Das Gleiche gilt für die Ausgestaltung der Diplommittelschule im Hinblick auf Kindergarten- und Fächergruppenlehrkräfte.

Weitere Planungsschritte

Im Anschluss an die Volksabstimmung wird eine Teilprojektgruppe der Projektorganisation "Umsetzung der Bildungsreformen 98" die Arbeiten zur definitiven Ausgestaltung der Pädagogischen Fachhochschule koordinieren. Diese Gruppe besteht im

² Es ist zu hoffen, dass die laufende Vernehmlassung zum Anerkennungsreglement für Lehrkräfte der Primarschule die darin feststellbare Tendenz zur Aufweichung der Zulassungsbedingungen korrigiert. Für die traditionellen Seminare, die die Tertiarisierung der Berufsbildung unterstützen und deshalb ihre Strukturen massiv ändern, wäre die Senkung der bisherigen Anforderungen im allgemeinbildenden Bereich für Kandidatinnen und Kandidaten mit einer rein schulischen Vorbildung ein Affront.

wesentlichen aus Vertretern der bestehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen; der Beizug weiterer interessierter Kreise (Kultur-, Sprach- und Wirtschaftsorganisationen u.a.m.) ist geplant (und zum Zeitpunkt der Publikation dieses Berichts wohl auch realisiert). Schwerpunkte der Arbeit werden die Studienpläne der einzelnen Ausbildungen und die Realisierung des berufsfeldbezogenen Forschungs- und Entwicklungsauftrags sein.

Die Ergebnisse müssen spätestens im Jahre 2002 vorliegen, damit die zuständigen Instanzen rechtzeitig die notwendigen Beschlüsse fassen können. Es besteht die berechtigte Hoffnung, dass das gewählte Verfahren zu einer zweckmässig gestalteten Pädagogischen Fachhochschule führt, die in Lehre und Forschung ihre Aufgabe im dreisprachigen Kanton erwartungsgemäss erfüllt.

St. Gallen

Heinz Wyss³

Im November 1996 hat der Erziehungsrat der Projektgruppe "Gesamtreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" den Auftrag erteilt,

- in der Planung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe zwei Konzeptvarianten vorzusehen: eine an die bisherige Ausbildung anschliessende, jedoch tertiarisierte Allroundausbildung und alternativ ein innovatives Modell der Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften;
- diesen Modellvarianten entsprechend, auf der Grundlage definierter Prinzipien und Leitideen stufenspezifische Studienkonzepte zu entwerfen;
- die Bedingungen der Zulassung einerseits an die neu zu schaffenden Pädagogische (Fach-)Hochschule und andererseits an die bestehende Pädagogische Hochschule St. Gallen zu beantragen sowie Modelle der Studienorganisation und der berufspraktischen Ausbildung zu entwickeln und vorzuschlagen, wobei auch dezentralisierte Lösungen in Betracht zu ziehen sind.

Bekannt ist, was geplant ist; unbekannt sind die Ergebnisse der Vernehmlassung

Nach zügig durchgeführter Planung hat die Projektgruppe (Leitung: Kurt Hofacher) dem Erziehungsdepartement bereits im August 1997 das "Konzept der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton St. Gallen" unterbreitet, zusammen mit ausformulierten Leitfragen für die Vernehmlassung.

Der Prozess der Meinungsbildung und der Meinungsäusserung ist abgeschlossen, die Ergebnisse der Vernehmlassung sind ausgewertet, doch hält sie der Erziehungsrat

³ Weil es zur Zeit nicht möglich ist, gesicherte Informationen über die Weiterentwicklung der St. Galler Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln und weil er durch seinen Auftrag gebunden ist, hat sich der Projektleiter Kurt Hofacher ausserstande gesehen, zum jetzigen Zeitpunkt einen Bericht zum Stand des Reformprojektes zu schreiben. Ich tue es aufgrund des Studiums des Reformberichts vom August 1997 und persönlicher Recherchen.

noch unter Verschluss. Geplant war, dass er aufgrund zweier Lesungen des Berichts, die eine im März, die andere im Mai, im Frühjahr erste Grundsatzentscheide zu den Modellen und zum Grobkonzept der Studienstruktur treffe. Wohl hat der Erziehungsrat den Bericht beraten, und er schickt sich an, ein Thesenpapier zur künftigen Ausbildung der sankt gallischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickeln. Noch weiss man im Kanton nicht um die Ergebnisse der Auswertung der Vernehmlassung, obwohl alle, die sich geäussert und zu den präsentierten Modellvarianten sowie zu den übergreifenden Leitideen und Prinzipien Stellung genommen haben, längst ein Anrecht hätten, zu erfahren, welches Echo das Konzept ausgelöst hat und wie man über die Regelung der Zulassungsbedingungen, über die Grundsätze der Entwicklung der Modelle und über diese selbst denkt.

Was geplant ist

Obwohl es an gesicherten Informationen fehlt, seien hier einige Grundzüge der Reform anhand der vorliegenden Gesamtkonzeption in Kürze referiert:

Das Reformvorhaben erstreckt sich auf alle Kategorien der Lehrpersonen des Kindergartens und der Volksschule. Nicht einbezogen ist einzig die spezifische Ausbildung der Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik. Diese ist als Weiterbildung an das Heilpädagogische Seminar Zürich delegiert. Ausbildungen, die sich bislang dem Mittelschulbereich zugeordnet haben (Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule), werden tertiarisiert. Zu diesem Zweck entsteht neben der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eine Pädagogische (Fach-) Hochschule. Erstere ist zuständig für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Oberstufe (Real- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer), die zweite, erst noch zu schaffende, für die der Lehrpersonen an Kindergärten und auf der Primarstufe. Die beiden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sind selbständig, jedoch gehalten, eng zusammenzuarbeiten. Sie orientieren sich in der Gestaltung ihrer Curricula an übergreifenden Prinzipien und an einem gemeinsamen Leitbild, von dem sich die struktur- und handlungsbestimmenden Leitideen ableiten. Die bisherigen Ausbildungen der Lehrkräfte für Handarbeit und Hauswirtschaft sind in die stufenbezogenen Studiengänge integriert.

Organisatorisch gliedert sich die Ausbildung an beiden Institutionen in Semester (28 Wochen, aufgeteilt auf das Winter- und das Sommersemester). In der lehrveranstaltungsfreien Zeit finden Unterrichtspraktika und ausserschulische Studienaktivitäten statt.

Die Zulassung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist unterschiedlich geordnet. Die eine Variante differenziert die Bedingungen nach Kategorien (Sekundarschulstufe: universitäre Immatrikulationsanforderungen; Primarstufe: gymnasiale Matur resp. DMS 3-Abschluss oder Berufsmatura mit je spezifischen, dem Studium vorausgehenden Vorbereitungs- und Zugangsmodulen; Kindergartenstufe: DMS 3, gymnasiale Matur oder Berufsmatura, letztere mit spezifischen, dem Studium vorausgehenden Vorbereitungs- und Zugangsmodulen), der andere Vorschlag zur Regelung der Zugangsmodalitäten setzt für alle den Nachweis der Studierfähigkeit voraus. Bei Anwärtnerinnen und Anwärtern ohne gymnasiale Maturität wird diese generell in einer Aufnahmeprüfung ermittelt.

Modellvarianten im Stufenbezug

- Die Ausbildung der Lehrpersonen für den *Kindergarten* unterscheidet zwei Varianten: eine dreijährige und eine zweijährige Studiendauer, wobei im zweiten Fall diplomierte Kindergärtnerinnen und Kindergärtner in einem dritten Studienjahr das Diplom einer Lehrkraft für die Unterstufe der Primarschule erwerben können. Beide Varianten sind so geplant, dass sie sich ohne Schwierigkeit zur Ausbildung von Lehrpersonen für die "Elementarstufe" (Basisstufe) ausgestalten lassen.
- Das Modell der Ausbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern unterscheidet zum einen eine Allrounderausbildung, mit der Möglichkeit, stufenbezogene Schwerpunkte zu setzen, und zum andern eine Qualifikation als Fächergruppenlehrkraft zur Führung einer Klasse im Team von 2 bis 3 Lehrkräften.
Das erste Modell unterscheidet 5 Studienbereiche: Sprachen und Mathematik; Mensch und Umwelt; Bildnerisches Gestalten, Handarbeit, Werken; Musik und Sport; Erziehungswissenschaften und schulpraktische Ausbildung. Der Studienplan verlangt in 5 der 11 Einzeldisziplinen eine fachliche und fachdidaktische Vertiefung. In einem der 5 Studienbereiche haben die Studierenden einen wissenschaftlichen Studienschwerpunkt zu wählen.
Das zweite Modell schafft eine gemeinsame Basis für alle Primarlehrkräfte in den Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt, Bildnerisches Gestalten sowie in den Erziehungswissenschaften, der Didaktik und der schulpraktischen Ausbildung. Alle haben zudem einen wissenschaftlichen Studienschwerpunkt in einem einzelnen Fach oder Fachbereich auszuweisen. Eine Wahlmöglichkeit besteht zum einen zwischen Französisch und Sport, zum andern in der Wahl von zwei der vier Fächer Religion, Musik, Handarbeiten, Werken.
- Ein erstes Modell der Ausbildung der *Lehrkräfte für die Sekundarstufe I* unterscheidet drei Studienrichtungen, eine sprachliche, eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine musisch-gestalterische, wobei im Interesse der Ausweitung der Kompetenzen und der Verbreiterung der Einsatzmöglichkeiten verbindliche Überlappungen der Studienbereiche vorgeschrieben sind.
Anders das zweite Modell. Es teilt die zwei Hauptausrichtungen der Studien auf sprachliche Inhalte oder auf mathematisch-naturwissenschaftliche in je zwei Studienfelder auf: zum einen in ein sprachlich-historisches und ein sprachlich-musisches, zum andern in ein mathematisch-naturwissenschaftliches / hauswirtschaftliches und in ein mathematisch-naturwissenschaftliches / historisches. Übergreifende Bereiche sind die Erziehungswissenschaften und die Didaktik, die berufspraktische Ausbildung, im Sachbezug der Bereich "Individuum und Gemeinschaft" und das Bildnerische Gestalten sowie die wissenschaftsbezogenen Schwerpunktstudien in wählbaren Disziplinen.

Zwischen Bangen und Hoffen

Im Spannungsfeld des bildungspolitischen Diskurses und der imperativen Sparmassnahmen droht einiges durch politisch oder finanziell bedingte Entscheide umgebogen zu werden oder verloren zu gehen, was zu den Hauptanliegen einer zur Professionalität führenden, hierarchische Ausbildungsstrukturen abbauenden Neuordnung der Ausbildung von Lehrkräften gehört. Dass der Erziehungsrat durchgesetzt hat, dass

die Variante einer bloss zweijährigen Ausbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten und die einer Dezentralisation von Teilen der berufspraktischen Ausbildung in das Konzept aufzunehmen sei, lässt nichts Gutes ahnen. Beides steht im Widerspruch zum Leitbild und zu den Grundsätzen der Modellentwicklung. Zudem zeichnet sich die Tendenz ab (nicht allein in St. Gallen !) die tertiarisierte Ausbildung zu verschulen resp. den Lehr- und Lernstil der Mittelschulen auf der Hochschulstufe zu reproduzieren. Desgleichen droht die im Schulbereich übliche enge Anbindung der Institutionen und der an ihnen Lehrenden an die Bildungsverwaltung, was mit dem Status der Hochschule (auch der Fachhochschule!) nicht vereinbar wäre. Sollte der Erziehungsrat in diesem Sinne entscheiden, hätte die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform im Kanton St. Gallen ihr Ziel verfehlt. Noch besteht indes Hoffnung, dass diese schlimmstmögliche Wendung nicht eintritt. Ungeduldig warten wir die Grundsatzentscheidung des Erziehungsrates ab.

Solothurn

Lucien Criblez

Von der Teilreform zur Gesamtüberprüfung des Bildungswesens

Vorarbeiten für die Neukonzeption der Lehrerbildung im Kanton Solothurn - insbesondere für die Ausbildung von Monofachlehrkräften - lagen seit 1991 mit dem Bericht der Expertenkommission zur Neugestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer Werken I und Werken II⁴, Zeichnen und Hauswirtschaft vor (Expertenkommission Grossenbacher). Die Expertenkommission hatte als Schlussfolgerung eine Gesamtkonzeption der Lehrerbildung verlangt.

Im Sommer 1993 beauftragte der Regierungsrat des Kantons Solothurn das Erziehungs-Departement, "den Aufbau der Schulen im Kanton Solothurn in ihrer Gesamtheit zu überprüfen und anschliessend aufgrund eines Konzeptes Anträge für allfällige Strukturkorrekturen vorzulegen" (Regierungsratsbeschluss Nr. 3004 vom 30. August 1993). Die Überprüfung der Lehrerbildung war im Regierungsratsbeschluss explizit erwähnt. Für die Überprüfung der Schulstrukturen setzte der Regierungsrat im Dezember 1993 die Schulstrukturkommission ein.

Die heutige Organisationsstruktur der Lehrerbildung

Heute werden im Kanton Solothurn drei unterschiedliche Ausbildungsgänge angeboten:

- Am Kindergärtnerinnenseminar werden in einem dreijährigen Kurs Kindergärtnerinnen und Kindergärtner ausgebildet. Der Zugang zur Ausbildung erfolgt in der Regel über die zweijährige Diplommittelschule (DMS).

⁴ Im Kanton Solothurn wird mit Werken I das textile Werken, mit Werken II das nichttextile Werken bezeichnet.

- Für die anzahlsmässig grösste Ausbildung, diejenige für Primarlehrkräfte, hat der Kanton Solothurn bislang drei unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen angeboten: den traditionellen seminaristischen Weg (5 Jahre Lehrerseminar nach der obligatorischen Schulzeit), den maturitätsgebundenen Weg (Eintritt ins Oberseminar nach einer Matur) und den dreijährigen Ausbildungskurs für Berufsleute, der nur sporadisch organisiert wurde.
- Am Arbeitslehrerinnenseminar werden Lehrkräfte für Werken textil (Werken I) ausgebildet. Das Patent berechtigt zum Unterrichten des Faches auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Der Zugang zur zweijährigen Ausbildung erfolgt über eine Berufslehre im Schneiderinnenberuf. Alternativ dazu wählen immer mehr Absolventinnen der Diplommittelschule den Zugangsweg über einen zusätzlichen einjährigen Vorkurs.

Die Lehrkräfte für die Sekundarstufe I, die Kleinklassenlehrkräfte sowie die Lehrkräfte für die Sekundarstufe II werden ausserkantonale ausgebildet. Die Ausbildung der Kleinklassenlehrkräfte erfolgt in der Regel am Heilpädagogischen Seminar Zürich. Der Kanton Solothurn ist durch eine interkantonale Vereinbarung Mitträger dieses Seminars. Bis 1995 wurden Lehrkräfte für die Oberschule und die Sekundarschule im sog. Lehramtskurs (LAK) im Kanton Solothurn ausgebildet. Seit dem Schuljahr 1997/98 können solothurnische Kandidatinnen und Kandidaten den zweijährigen, berufsbegleitenden Ausbildungsgang am Didaktikum in Aarau besuchen. Für die Ausbildung der Bezirkslehrkräfte hat der Kanton Solothurn einen Vertrag mit dem Kanton Bern abgeschlossen. Wenn auch die meisten zukünftigen Bezirkslehrkräfte ihre Ausbildung an der Universität Bern absolvieren, ist der Studienort trotz Vertrag frei wählbar. Auch die Lehrkräfte für das Fach Hauswirtschaft werden ausserkantonale ausgebildet, wobei der Kanton Solothurn für diese Ausbildungen das Schulgeld übernimmt.

Das künftige Modell der Lehrerbildung im Kanton Solothurn

Die Schulstrukturkommission hat in ihrem dritten Zwischenbericht erste Vorschläge für eine Neukonzeption der Lehrerbildung vorgelegt. Dieser Zwischenbericht wurde im Herbst 1995 einer Vernehmlassung unterzogen. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Vernehmlassung und der weiteren interkantonalen bildungspolitischen Entwicklung (Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen, Anerkennungsreglemente) schlägt die Strukturkommission im zweiten Teil ihres Schlussberichtes nun folgendes *Modell* (vgl. Abb. 1) für eine künftige Lehrerbildung im Kanton Solothurn vor:

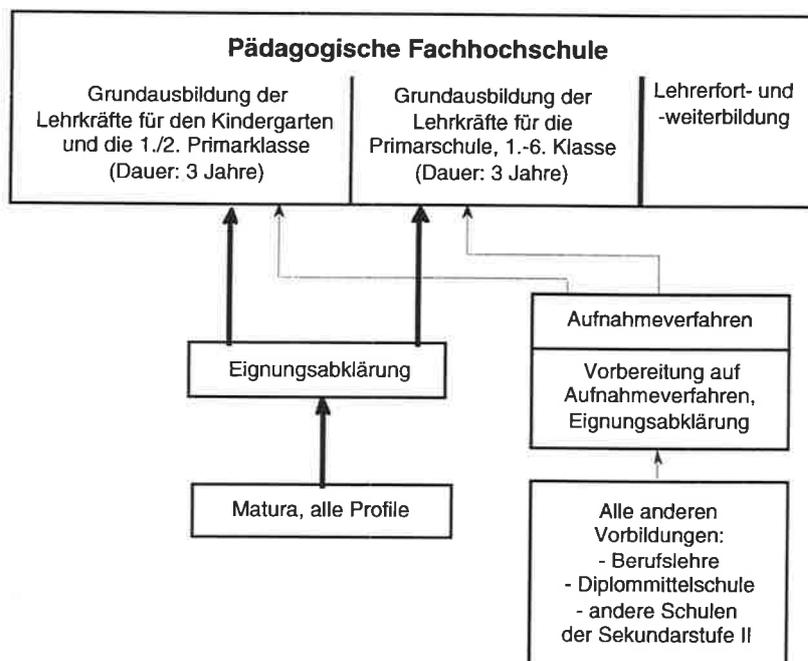


Abbildung 1: Modell der Lehrerbildung im Kanton Solothurn

- Die Lehrerbildung wird in einer *Pädagogischen Fachhochschule* organisiert.
- In der Pädagogischen Fachhochschule sind die *Grundausbildung* und die *Fort- und Weiterbildung* angesiedelt. Die Fort- und Weiterbildung hat einen hohen Grad an Autonomie und steht in enger Verbindung mit dem Erziehungs-Departement.
- Es sind *zwei Grundausbildungsgänge* vorgesehen: eine Ausbildung für Primarlehrkräfte (1.-6. Primarklasse) und eine Ausbildung für den Kindergarten und die ersten beiden Primarklassen. Mit der Ausdehnung der Ausbildung der Kindergärtnerinnen auf die beiden ersten Primarschuljahre soll der Beruf der Kindergärtnerin aufgewertet, der Kindergarten besser ans Bildungssystem angegliedert und für die Kernaufgabe der Einführung in die Kulturtechniken schwerpunktmässig ausgebildet werden. Die beiden Ausbildungsgänge führen zu einer 'konkurrenzierenden' Unterrichtsberechtigung für die beiden ersten Primarklassen. Je weitere Unterrichtsberechtigungen sollen auf dem Weiterbildungsweg modulartig erworben werden können.
- Die Grundausbildung *dauert 3 Jahre*.
- Die *Ausbildung in Werken I* wird in die Generalistenausbildung für die Primarstufe bzw. die Fächergruppenausbildung für die Sekundarstufe I integriert, das Arbeitslehrerinnenseminar wird aufgelöst. Eine Unterrichtsberechtigung in Werken I kann für die Primarstufe erlangt werden, wenn im Anschluss an die Grundausbildung berufsbegleitend ein einjähriges Nachdiplomstudium absolviert wird (Vorbild ist das basellandschaftliche Modell).

- Die Ausbildungsgänge werden *modulartig* aufgebaut, wobei für beide Ausbildungsgänge gemeinsame und je spezifische Module definiert werden.
- Der *Zugang zur Grundausbildung* setzt einen Abschluss auf der Sekundarstufe II voraus. Grundsätzlich sind zwei Zugänge möglich: Der Regelweg führt über eine Maturität nach neuem Maturitäts-Anerkennungsreglement. Der Zugang ist mit allen Maturitätsprofilen möglich. Alternativ dazu ist der Zugang mit einer Berufslehre (mit oder ohne BMS-Abschluss) oder einem andern Schulabschluss der Sekundarstufe II vorgesehen. Dieser alternative Weg setzt allerdings das Bestehen eines Aufnahmeverfahrens voraus. In jedem Falle (für beide Wege) ist eine Eignungsabklärung vorzunehmen.
- Der Kanton bietet einen *Kurs zur Vorbereitung* auf das Aufnahmeverfahren an. Dieser Kurs berücksichtigt die unterschiedlichen Vorbildungen.

Die *Lehrkräfte für die Sekundarstufe I* sollen ausserkantonale ausgebildet werden. Da in Zukunft wahrscheinlich nur noch Fachgruppenausbildungen angeboten werden, der Kanton Solothurn in der Oberschule und der Sekundarschule jedoch Generalisten und Generalistinnen einsetzt, sollen Kooperationen genau geprüft werden. Lehrkräfte für das Fach *Hauswirtschaft* sollen in Zukunft im Rahmen der Fachgruppenausbildungen für die Sekundarstufe I ausgebildet werden.

Für das Arbeitslehrerinnenseminar (Personal und Studierende) sind *Übergangsmassnahmen* vorgesehen. Zudem sollen für die heute amtierenden Lehrkräfte in Werken I und Hauswirtschaft Möglichkeiten der Zusatzqualifikation auf dem Weiterbildungsweg geschaffen werden. Für die Planung dieser Übergangsmassnahmen und die Vorbereitung einer vernehmlassungsfähigen Vorlage hat das Erziehungs-Departement eine Planungsgruppe eingesetzt.

Planungsalternativen und nächste Schritte

Der Regierungsrat des Kantons Solothurn hat am 5. Mai 1998 die Vorschläge zur Neukonzeption der Lehrerbildung zur Kenntnis genommen und weitere Planungsschritte eingeleitet. Er hat verlangt, dass die Möglichkeit einer vollständigen Auslagerung der Lehrerbildung in ausserkantonale Institutionen abgeklärt wird. Zudem ist der Vorschlag eines Nachdiplomstudiums für die Ausbildung im Fach Werken textil noch einmal zu prüfen. Mit dem Regierungsratsbeschluss hat nach der Kommissionsphase die zweite wichtige Phase, die Phase der öffentlichen Diskussion begonnen.⁵

⁵ Folgende Dokumente zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Solothurn können bei der Abteilung Pädagogik, Barfüssergasse 28, 4509 Solothurn, bezogen werden.

- Bericht der Expertenkommission zur Neugestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer Werken I & II, Zeichnen und Hauswirtschaft. Dezember 1991.
- Kommission zur Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn: Dritter Zwischenbericht: Neukonzeption der Lehrerbildung im Kanton Solothurn. Juli 1995.
- Kommission zur Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton: Ergebnisse der Vernehmlassung zum 3. und 4. Zwischenbericht. Mai 1996.
- Kommission zur Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn: Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn. Schlussbericht Teil 2: Neukonzeption der Lehrerbildung. Januar 1998.

Thurgau

Urs Doerig & Ernst Trachsler

Projektorganisation

Für die Bearbeitung der Fragen rund um eine erneuerte Lehrerbildung wurde eine Projektorganisation geschaffen. Die Projektleitung setzt sich zusammen aus U. Schwager, Chef des Amtes für Mittelschulen und Lehrerbildung, U. Doerig, Prorektor am Lehrerseminar, sowie E. Trachsler, Beauftragter für Schulentwicklung und Bildungsforschung. Eine Projektgruppe begleitet die Arbeit der Leitung. Ihr gehören die Schulleiterinnen und Schulleiter der betroffenen Ausbildungsinstitutionen an. Es sind dies das Lehrerseminar Kreuzlingen, das Seminar für Textiles Werken/Gestalten Weinfelden und das Kindergärtnerinnenseminar Amriswil. In der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK-Ost wird der Kanton Thurgau durch Mitglieder der Projektleitung vertreten. Mit Schaffhausen und Appenzell a. Rh. wird eine verbindliche Zusammenarbeit geprüft. Diese Kantone delegieren daher je einen Vertreter mit Beobachterstatus in die Projektgruppe.

Bisherige Arbeit

In den Institutionen der Lehrerbildung wurde eine Ist-Analyse durchgeführt. Die umfassende Bestandesaufnahme zu Fragen der Qualität und des Entwicklungsbedarfes der jetzigen Lehrerbildung aus der Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder verfolgte zwei Ziele. Zum einen sollten kurzfristige Verbesserungen angeregt und zum anderen Grundlagen für längerfristige Weiterentwicklungen erarbeitet werden. Um die Debatte um die neue Lehrerbildung nicht nur auf Struktur- und Standortfragen zu reduzieren, wurde ein Bericht mit dem Titel "Die Professionalisierung der Lehrberufe und die Neukonzeptionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" verfasst und breit gestreut. Auf Ende 1997 wurde dem Regierungsrat über den Stand der Projektarbeiten Bericht erstattet.

Zwischenbericht an den Regierungsrat vom Dezember 1997

Die Projektgruppe hat dem Regierungsrat ihre Auffassungen zum weiteren Vorgehen dargelegt. Neben grundsätzlichen Überlegungen zu den Entwicklungen in der Schweiz sowie zu Zielen und Notwendigkeiten einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, wird im Bericht auch ein Grundmodell für eine Pädagogische Hochschule im Kanton Thurgau vorgestellt (vgl. Abb. 1).

Alle bestehenden Institutionen zur Ausbildung von Lehrpersonen werden in die PH einbezogen: das Kindergärtnerinnenseminar, das Seminar für Textilarbeit/Werken und Gestaltung, das Lehrerseminar Kreuzlingen, die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und das Didaktische Zentrum. Die neu zu schaffende Institution muss in der Lage sein, Entwicklungen Rechnung zu tragen, wie sie sich z.B. im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerkategorien abzeichnen. Die Projektgruppe geht davon aus, dass sich in der Volksschule im Fachbereich Textilarbeit/Werken Veränderungen ergeben

haben, die eine Integration dieser Lernbereiche in das Spektrum der übrigen Fächer nahelegen.

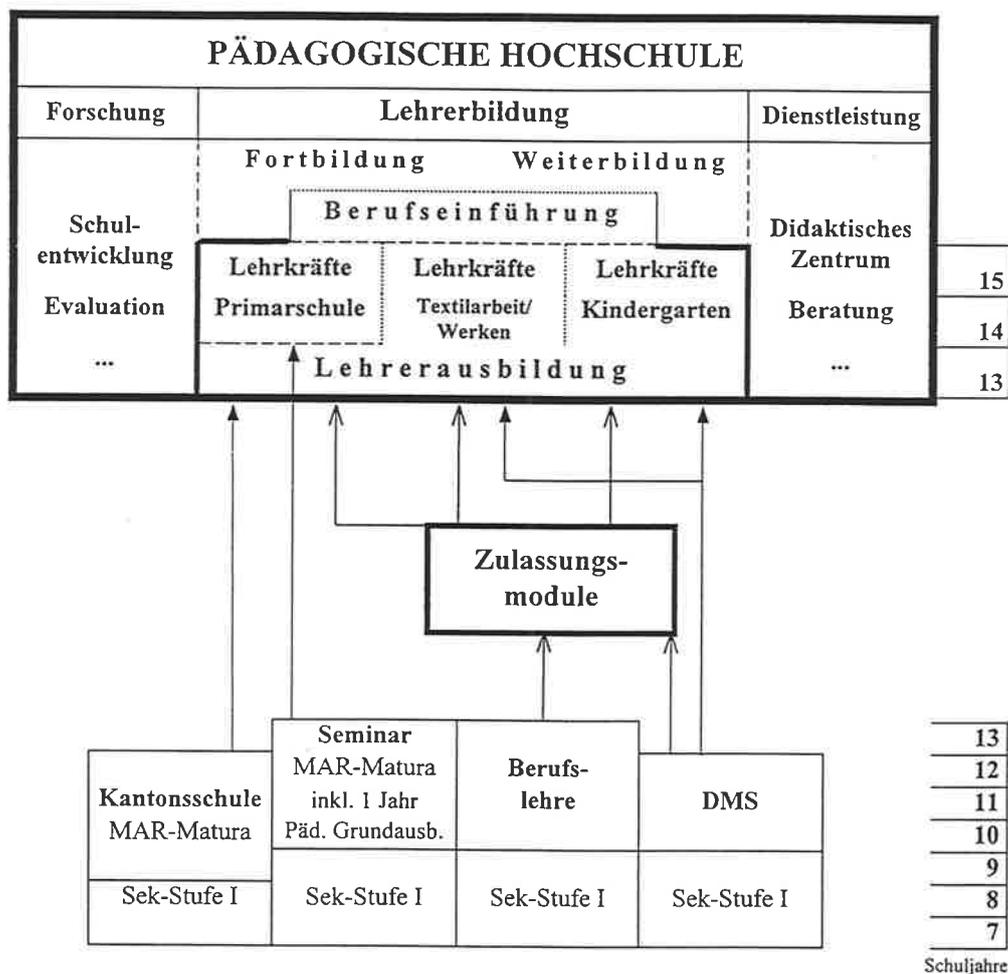


Abbildung 1: Grundmodell einer Pädagogischen Hochschule im Kanton Thurgau
Erläuterungen zu den Zulassungen: Die Zulassungsberechtigung für die Ausbildung zur Lehrkraft für die Primarschule ermöglicht auch den Zugang zu den anderen Ausbildungsgängen.
 Zulassungsmodule:

- ▶ direkter Zugang zur Pädagogischen Hochschule
- indirekter Zugang über Module zur Ergänzung der Voraussetzungen für die Zulassung

Absolventinnen und Absolventen des Seminars treten nach der Matura in einen um ein Jahr kürzeren Ausbildungsteil an der Pädagogischen Hochschule über.

Im Gesamtzusammenhang der angewachsenen Aufgaben und Anforderungen an die Volksschule ist an diesen Einbezug die Bedingung zu knüpfen, dass die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtstätigkeit Schwerpunkte setzen (Entwicklung hin zu Fächergruppenlehrerinnen und -lehrern). Für einen Entscheid zur Einführung einer Basisstufe für vier- bis achtjährige Kinder sind nach Auffassung der Projektgruppe verschiedenste Fragen noch zu wenig geklärt. Das Anliegen, auch die Einschulungsphase einer eingehenden Überprüfung zu unterziehen, ist aber unbestritten. Veränderungen im Anforderungsprofil von Lehrkräften regen bei der Entwicklung des Konzeptes für eine Pädagogische Hochschule interessante Überlegungen an zur modularen Strukturierung von Ausbildungsgängen.

Der Zugang zur Pädagogischen Hochschule setzt eine breite Allgemeinbildung voraus. Grundsätzlich strebt der Kanton Thurgau als Zulassungsvoraussetzung eine MAR-Maturität an. Diese wird nicht allein am Gymnasium (3 Jahre) erworben, sondern ebenso am Seminar (4 Jahre). Die Aufnahme von Absolventinnen und Absolventen der DMS 3 sowie von Inhaberinnen und Inhabern von Berufsmaturitäten und von Brufpleuten mit berufspraktischer Erfahrung ist an Bedingungen gebunden, die es noch zu klären gilt. Zur Sicherung der Qualität der Ausbildung der Primarlehrkräfte erachtet die Projektgruppe aber eine Matura gemäss MAR als notwendig.

Bereits vor einiger Zeit hat der Regierungsrat die Rechtsgrundlagen erlassen, welche den Erwerb einer Matura gemäss MAR am Seminar Kreuzlingen ermöglichen. Der bisherige Anteil an pädagogischer und schulpraktischer Ausbildung im Rahmen der vier Seminarjahre soll weiterentwickelt und beim Eintritt in die auf drei Jahre ausgelegte PH als Grundausbildung im Umfang eines Jahres anerkannt werden. Durch diese Konzeption sollen Qualitäten seminaristischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit tertiären Ausbildungsteilen verbunden und ausgebaut werden.

Dazu an dieser Stelle zusammenfassend zwei Gesichtspunkte der Projektgruppe:

- Der Tertiärisierungsschritt ist ein zentrales Ziel der Reform. Es müssen Ausbildungssituationen geschaffen werden, die im Rahmen des Unterrichts auf der Sekundarstufe II strukturell nicht realisierbar sind. Durch die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Zusammenhänge zwischen Grundausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung öffnen tertiäre Ausbildungsinstitutionen unter Einbezug des Bereiches Forschung und Entwicklung Perspektiven für eine zeitgemässe Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- In der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung können Wechselwirkungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung ein besonders für die Lehrerbildung bedeutsames Potential an fachlicher und pädagogischer Kompetenz hervorbringen. Die ersten vier Seminarjahre sollen daher als einer von verschiedenen Zugängen zur PH und im Zusammenhang mit deren Konzeption weiterentwickelt werden.

Aufträge des Regierungsrates zur Weiterbearbeitung

Auf der Grundlage des Zwischenberichtes hat der Regierungsrat der Projektgruppe eine Reihe von Aufträgen erteilt. Bis Ende 1999 soll ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung im Kanton Thurgau ausgearbeitet werden, das die Grundlagen für die notwendigen Entscheidungsverfahren beinhaltet. Als Planungsprämisse ist davon auszu-

gehen, dass auf Beginn des Studienjahres 2005/06 eine Pädagogischen Hochschule geschaffen wird. Nebst anderem sind nun folgende Konzeptbereiche zu klären: Strukturierung von Ausbildungsgängen, auszubildende Lehrerkategorien, Aufbau eines Bereiches "Forschung und Entwicklung", Einbezug von Berufseinführung und Fortbildung, Zulassungsbedingungen, Standortfragen und finanzielle Auswirkungen.

Im Zusammenhang mit den Zulassungsbedingungen ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen sicherzustellen. So ist vor allem der bisherigen "Sackgassensituation" der Kindergärtnerinnen Rechnung zu tragen. Über die Kantonsgrenzen hinweg soll die Kooperation mit Schaffhausen und Appenzell a. Rh. sowie allfälligen weiteren Kantonen gesucht und intensiviert werden. Die bisherigen Koordinationsbemühungen mit Zürich und St. Gallen sind bezüglich der Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte voranzutreiben.

Entwicklungsprojekte in den Seminaren

Gleichzeitig mit den Arbeiten der Projektgruppe am Gesamtkonzept werden zur Zeit in den Seminaren Entwicklungsvorhaben realisiert, die sowohl einer kurzfristigen Optimierung der bestehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch der Erprobung neuer Ausbildungsformen dienen. Ausserdem soll dadurch der Einbezug der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Reformprozess gewährleistet werden. Es wurden ihnen in dieser Absicht Aufträge erteilt, die sie parallel zu ihrer Ausbildungstätigkeit bearbeiten.

Am Lehrerseminar Kreuzlingen (Ausbildung von Lehrkräften für die Primarschule) steht der heutige nachmaturitäre Ausbildungsbereich (Ausbildungsgang für Maturae und Maturi und fünftes Seminarjahr) in einem Versuchsstatus.

Grundlagen für die Projektarbeit sind

- die bisherigen Erfahrungen der Ausbilderinnen und Ausbilder
- die Ergebnisse aus einem seit vier Jahren laufenden Projekt zur Evaluation der Ausbildung (Zusammenarbeit mit Lehrkräften im ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit)
- die Ergebnisse der Analyse des Ist-Zustandes im Rahmen des Projektes Lehrerbildung Thurgau
- der Lehrplan und die Stundentafeln der Primarschule.

Weitere Projektziele:

Klärung von Ausbildungszielen bzw. deren Ausrichtung auf konkrete Berufsanforderungen: auf die "Grundqualifikationen" und "Standards" (Oser, 1997).

Literatur

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37; (2), 210-228.

Publikationen:

Sämtliche erwähnten Berichte zu beziehen bei Martin Bächer, Amt für Mittelschulen und Lehrerbildung, 8010 Frauenfeld. Tel. 052 / 724 29 44.

Wallis

Bernhard Schnidrig

Das Unmögliche schaffen

In einem DB-Eisenbahnwagen las ich kürzlich folgende Reiseempfehlung: "Tue erst das Notwendige, dann das Mögliche, und plötzlich schaffst du auch das Unmögliche." Die Errichtung einer eigenen Pädagogischen Hochschule im Kanton Wallis kam und kommt für manche Leute aus verschiedensten Gründen einer Unmöglichkeit gleich. Und dennoch: Die gesetzlichen Weichen sind seit 1996 gestellt, eine Projektorganisation ist bereits seit einem Jahr unterwegs, ein nächster anvisierter "Hauptbahnhof" (d.h. ein weiterer, wichtiger Projektabschnitt) ist ebenfalls in Sichtweite, kurz, im Wallis ist man allen Unkenrufen zum Trotz dabei, valable Schritte zu tun, um das angeblich Unmögliche doch noch zu schaffen.

Der nachfolgende Text will mit der gebotenen Kürze einen möglichst farbigen Einblick sozusagen ins Spezialitätenangebot der gegenwärtigen Bordküche des HPL-Zuges "Wallis" vermitteln.

Die Gunst des Augenblicks genutzt

Angefangen hatte alles vor mehr als 25 Jahren, sehr bedächtig zunächst, mit vereinzelten parlamentarischen Vorstössen. 1983 verwarf allerdings das Walliser Stimmvolk ein totalrevidiertes neues Schulgesetz, unter anderem auch wegen dem darin vorgesehenen "Pädagogischen Instituts" mit akademischem Charakter als Ersatzinstitution für die Seminarier. Dennoch blieb das Thema aktuell: Mit Staatsratsbeschluss vom 4. Juni 1986 wurden nämlich die bisherigen drei Walliser Lehrerinnen-/Lehrerseminarien auf zwei reduziert, eines für das deutschsprachige Ober- und eines für das französischsprachige Unterwallis. Hauptbegründung: zu wenig (männliche) Kandidaten, zu hohe Kosten.

In zwei Befragungen (1988 und 1993) versuchte man daraufhin vom Departement her, die Meinung ausgewählter Kreise zu einer tertiarisierten Walliser Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erkunden. Die erste Umfrage ergab ein sehr uneinheitliches Bild, votierten doch im Oberwallis 60,5% der Befragten für eine seminaristische und im Unterwallis umgekehrt 78% für eine postmaturitäre Lehrerbildung. Das Oberwalliser Seminar erklärte sich dann bei der Vernehmlassung von 1993 unter den folgenden zwei Bedingungen zu einem Systemwechsel bereit:

1. dreijährige Berufsbildung an zwei kantonalen HPL's (je einer pro Sprachregion);
2. keine ersatzlose Streichung des Seminars, sondern Umwandlung in eine kantonale musisch-pädagogische Maturitätsschule.

Obschon beide Bedingungen bis heute nicht erfüllt wurden, schien dennoch von da an die Situation ziemlich klar zu sein. So ging denn nun alles sehr schnell. Aus dem bislang eher gemütlich dahinbummelnden Reformzüglein wurde im Verlaufe weniger Monate sozusagen ein Expresszug. Bereits am 17. November 1994 nämlich schaffte der Walliser Grosse Rat die Seminarier per Gesetz ab. Das damals auf Kantonsebene gerade frisch eingeführte fakultative Gesetzesreferendum (3000 Unterschriften in 3 Monaten) wurde in der Folge von keiner Seite ergriffen. Eine ausserparlamentarische

Kommission arbeitete unmittelbar danach vom Februar 1995 bis März 1996 einen HPL-Gesetzesvorentwurf aus, der in seinen grossen Linien ziemlich unverändert vom Walliser Kantonsparlament am 4. Oktober 1996 angenommen wurde. Nach wiederum ungenutztem Ablauf der Referendumsfrist setzte der Walliser Staatsrat das HPL-Gesetz formell auf den 1. Juli 1997 in Kraft. Bereits am 30. April 1997 hatte derselbe Staatsrat eine dreiköpfige HPL-Projektleitung bestimmt, der dann am 4. September 1997 zusätzlich eine 13-köpfige kantonale Begleitkommission folgte. Trotz stärker werdenden Gegenkräften aus verschiedenen Lagern verlief somit die Entwicklung ab einem bestimmten Zeitpunkt sehr zielbewusst und sozusagen Schlag auf Schlag.

Aus der Rückblende betrachtet wird klar, dass sich die entscheidendsten Vorgänge etwa in den drei Jahren von Ende 1993 bis Ende 1996 abspielten. Das enorme Tempo der damaligen Veränderungen hatte übrigens nicht nur in informierten Kreisen der Deutschschweiz verblüfft und für etwelches Aufsehen gesorgt. Heute freilich wird man kaum sehr irren, wenn man behauptet, dass die damals in mancherlei Hinsicht für einen Wechsel äusserst günstige Konstellation geradezu handstreichartig genutzt wurde und dass die gleiche Entwicklung heute wohl nicht noch einmal so möglich sein dürfte.

Vier ausgewählte Kernprobleme...

Das erwähnte HPL-Gesetz orientierte sich stark an den EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK-Dossier 24) sowie an den diesbezüglichen EDK-Empfehlungen vom 26. Oktober 1995. Zusammen mit dem Seminarabschaffungsgesetz schrieb es u.a. die folgenden wichtigen Neuerungen fest:

- Aufhebung der verbliebenen zwei Seminarien (dementsprechend wird die letzte Klasse das Seminar im Juni 2000 verlassen);
- Tertiärisierung der gesamten Lehrkräfteausbildung im Kanton;
- Schaffung einer einzigen, im Prinzip dreijährigen Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL); französische Bezeichnung: Haute Ecole Pédagogique (HEP);
- Verantwortung der HPL vor allem für die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Zusatzausbildung der Kindergarten- und Primarschullehrpersonen;
- Zuständigkeit der HPL - bei Bedarf - für die psychopädagogische, didaktische und praktische Fort-, Weiter- und Zusatzausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II sowie der Lehrpersonen für Spezialfächer (z.B. Hauswirtschaft, Textiles und Angewandtes Gestalten [TAG], musische Fächer usw.);
- Forschungs- und Entwicklungsauftrag der HPL.

Seit einem knappen Jahr nun ist die oben erwähnte HPL-Projektleitung (zusammen mit ihrer Begleitkommission) daran, den gesetzlich abgesteckten Rahmen mit konkreten Inhalten zu füllen.

Aus der reichhaltigen Problempalette seien an dieser Stelle vier Kernprobleme herausgegriffen, die im bisherigen Verlauf der HPL-Projektarbeit eine zentrale Rolle gespielt haben:

1. Das Problem des Zusammenfügens von zwei teilweise recht unterschiedlichen (schulischen, unterrichtlichen, auch wissenschaftlichen) Kulturen und Mentalitä-

- ten in einer einzigen Schule (Problem des Zusammenführens der franko- und der germanophonen Kultur und Mentalität).
2. Das Problem der Arbeit innerhalb enger Grenzen in zeitlicher, finanzieller, personeller und infrastruktureller Hinsicht. Ein nicht unbeträchtlicher Handlungsdruck ergab sich selbstverständlich aus der Tatsache, dass die bisherige seminaristische Ausbildung gesetzlich abgeschafft ist und in absehbarer Zeit ein Lehrerinnen- und Lehrermangel (vor allem im Deutschwallis) möglichst nicht riskiert werden soll. Wohl auch aus diesen Gründen waren die zeitlichen Vorgaben für die gegenwärtig laufenden konzeptionellen Projektarbeiten ziemlich restriktiv. Ausserdem standen bisher - infolge der kantonalen Sparbemühungen - für die dreiköpfige Projektleitung insgesamt gerade 14 Wochenstunden Unterrichtsentlastung zur Verfügung, und es gab beispielsweise keinen Übersetzungs- und keinen eigenen Sekretariatsdienst.
 3. Das Problem des Fehlens wichtiger HPL-Planungs- oder Projektvorgaben. So stehen bis heute strategische Entscheidungen der vorgesetzten Stellen u.a. zu folgenden wichtigen Fragen aus:
 - Grundsätzliche bildungspolitische Ausrichtung der künftigen Walliser Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Richtung West- und/oder Deutschschweiz?
 - Zu planende Ausbildungswege und Diplomentypen (z.B. Stufenausbildung mit Stufendiplom oder typenspezifische Ausbildung mit Typendiplom)?
 - Standort der künftigen HPL? Ein oder zwei HPL-Studienort(e)?
 - Sind intra- oder interkantonale Verbundsysteme vorzusehen?
 - Zeitpunkt des Beginns der HPL-Ausbildung?
 4. Das Problem der mangelhaften Abstützung der Projektarbeit auf praktische Erfahrungen. Da sich das HPL-Projekt Wallis im deutschschweizerischen Raum (mehrteils auch in der Westschweiz) an vorderster Front befindet, gleichzeitig aber für Erprobungen (z.B. in Pilotklassen) kaum Zeit verbleibt, müssen gezwungenermassen auch Elemente vorgesehen werden, die sowohl im Kanton selbst wie auch andernorts nicht oder nur teilweise ausgetestet worden sind. So werden denn echte Adaptationen an die Realität erst nach Beginn der HPL-Ausbildung möglich sein.

...und der Umgang mit ihnen

Im Verlauf der Projektarbeiten entwickelte sich nach und nach eine bestimmte Problemlösekultur mit spezifischen Problemlösestrategien, die - wenngleich nicht durchgehend - so doch in wichtigen Sachfragen zu sehr konkreten und durchwegs akzeptierten (hier nicht wiedergegebenen) Problemlösungen geführt hatte (vgl. für inhaltliche Resultate den HPL-Zwischenbericht). Stichwortartig, sehr allgemein und formal sei hier lediglich Folgendes festgehalten:

Ad 1:

Beim erstgenannten Problem - hier geht es ja letztlich um ethische Fragen, etwa der nach dem "richtigen" oder "passenden" Umgang einer Mehrheit (dem Französischwallis) mit einer Minderheit (dem Deutschwallis), um Fragen der Gerechtigkeit, der Fairness usw. wurde insbesondere innerhalb der HPL-Projektleitung versucht,

nach und nach eine einigermaßen tragfähige Vertrauensbasis aufzubauen und mit Geduld, Toleranz und gegenseitigem Verständnis im Konsensverfahren Kompromisse auszuhandeln. Bei zwei HPL-Studienorten (je einem pro Sprachregion) stiege natürlich die Chance, dass in den Ausbildungsprogrammen der künftigen HPL Wallis neben übergreifenden Aspekten über den Weg der Teilautonomie noch vermehrt sprachregions- und schulkulturspezifische Ausbildungsakzente gesetzt werden könnten.

Ad 2:

Dem zweiten Problem wurde bislang mit ausgesprochen viel Idealismus, mit relativ grossem persönlichem Einsatz und mit entsprechend zahlreichen Überstunden entgegenzutreten versucht. Besonders in der HPL-Projektleitung machte sich in den letzten Monaten fast so etwas wie Pioniergeist breit. Dennoch konnten nicht alle der anfänglich traktandierten Arbeiten auch wirklich zu einem (vorläufigen) Abschluss gebracht werden.

Ad 3 und 4:

Das dritte und vierte Problem - beide Probleme führten teilweise zu energie- und zeitverzehrenden Umwegen - erwirkten ein primär induktives, vom Konkreten und Bekannten ausgehendes Vorgehen: durch die Arbeit an "Puzzleteilchen" tastete man sich an so etwas wie ein Gesamtbild heran. Wichtige Hilfen waren hier unter anderen: intensive interne Gespräche, Studium von Ausbildungsangeboten bestehender in- und ausländischer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätten, Literaturstudium, Rückfragen bei Experten und Expertinnen, intra- und interkantonale formelle und informelle Kontakte usw.

Die zum Teil einem Hindernisrennen ähnelnde Projektarbeit hatte aber natürlich auch ihre guten Seiten. So eröffnete sie grosse Gestaltungsmöglichkeiten, erlaubte oft ein spannendes und interessantes Tun, sie war auch infolge ihres sehr anspruchsvollen und herausfordernden Charakters nicht selten Quelle für persönliche Bereicherung und Befriedigung.

Der aktuelle Projektstand

Es liegen zur Zeit im Rahmen eines zweisprachig gehaltenen Zwischenberichts Vorschläge der Projektleitung zuhanden des Departementes zu folgenden vier Themenbereichen auf dem Tisch:

- Struktur und Organe der Schule (inkl. Argumentarien für einen und für zwei HPL-Studienort[e]);
- HPL-Aufnahmeformen;
- berufstheoretische Grundausbildung von Basis- und Primarstufenlehrkräften;
- berufspraktische Grundausbildung von Basis- und Primarstufenlehrkräften.

Erwartet werden nun vorerst Entscheidungen

1. des Walliser Staatsrates
 - in der HPL-Standort- und der HPL-Studienortfrage;
 - in der Frage nach dem Eröffnungszeitpunkt der HPL.
2. des Departementes für Erziehung, Kultur und Sport (DEKS)

- in der grundsätzlichen Frage, ob in der bislang eingeschlagenen Richtung weitergeplant werden oder ob sich die Projektarbeit neu ausrichten soll;
- in zahlreichen Detailfragen (z.B. der vorgesehenen Aufteilung der verfügbaren berufstheoretischen und -praktischen Ausbildungszeit, der vorgeschlagenen personellen Infrastruktur usw.);
- in der Frage nach den weiter zu bearbeitenden Themenkreisen und nach dem einzuhaltenden Zeitplan.

Ein erster "Steckbrief" der neuen Schule

Das vorgeschlagene HPL-Projekt umfasst zum jetzigen Zeitpunkt einige (zumindest für Walliser Verhältnisse) recht innovative Elemente. In einem ersten, vorläufigen Zugriff könnten vielleicht die folgenden Merkmale der neuen Schule genannt werden:

- Stufenausbildung (Basis- und Primarstufe); vergleichbare Aufnahmebedingungen wie an Universitäten; Anerkennung bereits anderweitig absolvierter, für die Erlangung des Diploms relevanter Studienleistungen;
- auf individuelle Bedürfnisse und Interessen der Studierenden Rücksicht nehmende, teilweise aushandelbare Grundausbildung (Kontraktverfahren);
- Modulsystem;
- Anwendung des ECTS-Kreditsystems (des Bildungsbausteinsystems);
- Einbezug der Möglichkeiten und Chancen der Fernuniversität (Studienzentren Brig und Siders);
- rund 30% berufspraktische, selektionswirksame Ausbildungsarbeit (vor allem in Form von schulpraktischen Übungen und von Praktika);
- grosse Bedeutung der Selbstevaluation der Studierenden;
- hochqualifizierte, intensiv untereinander kooperierende Dozentschaft mit möglichst flachen Hierarchien;
- Einheitsdiplom mit Stufenvermerk (Basis- oder Primarstufe);
- Möglichkeit des berufsbegleitenden Erwerbs von Zusatzqualifikationen (hinsichtlich Basis- bzw. Primarstufenlehrperson), so dass nach vier Ausbildungsjahren Polyvalenz (von -2 bis +6) erreicht werden kann;
- Möglichkeit des Erwerbs eines zweisprachigen Diploms;
- Qualitätssicherungsmanagement;
- Mitsprache der Studierenden.

Nochmals: Zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels (Mai 1998) liegen Vorschläge der Projektleitung auf dem Tisch. Die zuständigen kantonalen Stellen haben diesbezüglich materiell noch nichts entschieden.

Ausblick

Entscheide des Staatsrates und die Stellungnahme des Departementes zum bisherigen und zum weiteren Projektverlauf sind nicht vor Ende Sommer 1998 zu erwarten. Innerhalb des aktuellen HPL-Projektmandats sind dann - die Zustimmung des Departements vorausgesetzt - in etwa noch die folgenden Themenkreise zu bearbeiten:

- Entwicklung eines Ausbildungskonzepts für Praktikumslehrpersonen und für Praxislehrkräfte (vormals "Übungsschullehrkräfte");

- Entwurf eines Konzepts zur Berufseinführung von Basis- und Primarstufenlehrpersonen;
 - Erarbeitung von Vorschlägen zur Fort-, Weiter- und Zusatzausbildung von Basis- und Primarstufenlehrpersonen;
 - Anstellen von Überlegungen zur Fort-, Weiter- und Zusatzausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II sowie der Lehrpersonen in Hauswirtschaft, in TAG, in musischen und anderen ähnlichen Fächern;
 - Ausarbeitung von Vorschlägen zum Thema "Forschung und Entwicklung (F&E)" im Rahmen der künftigen HPL Wallis;
 - Ausarbeitung diverser Reglementsentwürfe (z.B. zur Promotionsordnung usw.).
- Wenn alles wunschgemäss läuft, dann dürfte der HPL-Projektschlussbericht Ende 1998 oder anfangs 1999 vorliegen. Nach den entsprechenden Entscheidungen des Departementes im Frühjahr oder Sommer 1999 könnten anschliessend die HPLSchulleitung und die HPL-Dozentenschaft gewählt und - im Verlauf des Schuljahres 1999/2000 - die Curricula zu den verschiedenen Fächern und Lernbereichen erarbeitet sowie ein erster Ausbildungskurs für Praktikums- und Praxislehrpersonen durchgeführt werden. Das Startzeichen zum Beginn der HPL Wallis würde nach diesem Szenario im Herbst 2000 erfolgen. Zu diesem Zeitpunkt wäre - zumindest was die Gründungsphase der Pädagogischen Hochschule Wallis anbetrifft - das scheinbar Unmögliche (vgl. Titel!) dann doch tatsächlich geschafft...

Zentralschweiz

Markus Diebold

Die Innerschweiz macht gemeinsame Sache

1995 sagt die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) ja zur Fachhochschulausbildung für Lehrpersonen. Ein Jahr früher schon hat die IEDK beschlossen, für die Innerschweiz eine Projektgruppe zu beauftragen, Vorschläge für eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuarbeiten. Und das Erstaunliche und Erfreuliche daran: Man will *vereint* ans Werk gehen; die grundlegende Reformarbeit soll also nicht Sache der einzelnen Kantone oder der einzelnen Institutionen sein. Und noch erstaunlicher und erfreulicher: Die Innerschweizer Kantone fassen ins Auge, Lehrerinnen- und Lehrerbildung künftig auch in gemeinsamer Trägerschaft zu realisieren. Die Innerschweizer Regierungskonferenz (IRK) zieht nach. Sie erklärt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem "Kernanliegen der regionalen Zusammenarbeit".

Besorgnis und Widerstand in Zug

Diese Absichten provozieren den Widerstand in einer schulkulturellen Landschaft, in der traditionsreiche und profilierte Seminar Generationen von Lehrerinnen und Lehrern ausgebildet haben. Unmut und Besorgnis werden spürbar und dringen in die kantonalen Parlamente. Vor allem im Kanton Zug, wo es ausschliesslich eine private

und religiös verankerte Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt, ernten die neuen Gedanken wenig Applaus. Der Zuger Kantonsrat verpflichtet seine Regierung, alles zu unternehmen, dass es nicht zu einem Strukturwechsel kommt. Die Innerschweizer Zusammenarbeit wird auf diesem Hintergrund schwierig.

Das Vorbild Zug zieht Kreise: Die meisten Innerschweizer Parlamente haben Vorstösse zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu behandeln. Eine gesamtschweizerische Petition möchte die EDK dazu bringen, in der Ausarbeitung der Anerkennungsreglemente auch die seminaristische Bildung zu berücksichtigen, das heisst eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die nicht an einer Fachhochschule oder Universität angesiedelt ist und die weiterhin Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander verknüpft.

Worum es wirklich geht

Erst jetzt, das heisst im Januar 1996, geht der Bericht der Projektgruppe als "Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz" in die Vernehmlassung. Eine Pädagogische Hochschule Zentralschweiz mit drei Standorten in Luzern, Schwyz und Zug wird vorgeschlagen; neu soll man sich in der Innerschweiz auch als Lehrperson für die Sekundarstufe I (7. - 9. Schuljahr) ausbilden lassen können, eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung ist für alle Kategorien von Lehrpersonen vorgesehen, in individuellen Vertiefungsfächern sollen die Studierenden sich ein persönlich akzentuiertes Berufsprofil geben können.

Und die Überraschung im Januar 1997: Trotz unüberhörbarer Proteste fällt die Vernehmlassung im Grossen und Ganzen positiv aus.

Die meisten Vernehmlassungspartnerinnen und -partner in der Innerschweiz und die kantonalen Regierungen selber - Zug allerdings mit Einschränkungen - befürworten die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die Pädagogische Fachhochschule als Ausbildungsort, die Berücksichtigung einer Ausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe I und die Pfeiler der neuen Ausbildungskonzeption. Ausnahmslos alle sind dann der Meinung, man wolle in Zukunft nur noch Ausbildungen anbieten, die gesamtschweizerisch anerkannt sind. Mühe bereitet im Rahmenkonzept nur Weniges, so vor allem der Vorschlag für eine Neukategorisierung der Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe in Anlehnung an das Berner Konzept.

Die Projektgruppe bemüht sich, in den strittigen Aspekten mit neuen Vorschlägen innerhalb der IEDK einen Konsens zu ermöglichen. Endlich, im Januar 1998, fällt der Entscheid. Jetzt ist klar: Es gibt keine neuen Kategorien von Lehrpersonen, die Kindergartenlehrpersonen werden jedoch neu - wie die andern Lehrpersonen - an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet. Sie erhalten zudem eine besondere Weiterbildungsmöglichkeit: In einem zeitlich attraktiven Nachdiplomstudium können sie zusätzlich ein Diplom für die unteren Klassen der Primarstufen erwerben.

Auch in Luzern wehrt man sich

In der Zwischenzeit kommt das politische Parkett nicht zur Ruhe. Die Petition "Freiheit in der Lehrerbildung" mit Zehntausenden von Unterschriften hat letztlich wenig

erwirkt; doch Leserbriefseiten und redaktionelle Beiträge in der Innerschweizer Presse zeugen weiterhin von Misstrauen gegenüber dem Neuen. Die Kreise um die Petition geben nicht auf. Eine Luzerner Gesetzesinitiative, deren Sammelfrist im September 1998 abläuft, verlangt, dass in Zukunft Lehrpersonen für die Primarstufe *auch* an Seminaren ausgebildet werden können.

Schon vorher hatte das Luzerner Parlament - ähnlich wie dasjenige von Zug - von der Regierung verlangt, auf gesamtschweizerischer Ebene für ein Lehrbildungsmodell einzutreten, das ursprünglich von der Projektgruppe vorgeschlagen worden war: das Modell MIP (Maturitätsschule mit integrierter pädagogischer Grundausbildung). Dieses sah in Anlehnung an die seminaristische Ausbildung eine teilweise Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung vor, indem die Pädagogische Grundausbildung in die um ein Jahr zu verlängernde Maturitätsschule einbezogen würde und demzufolge für ihre Absolventinnen und Absolventen das Studium an der Pädagogischen Hochschule um ein Jahr zu kürzen wäre. Doch die Vernehmlassungsfassung des EDK-Anerkennungsreglementes für die Primarstufe hat trotz grossem Einsatz von Luzerner Seite das MIP-Modell mit anschliessendem zweijährigen PH-Studium nicht berücksichtigt. Möglich, dass es aufgrund der Vernehmlassung doch noch Einlass findet (Unterstützung ist ja auch in der Ostschweiz zu finden). Schliesslich doppelt das Zuger Parlament im März 1998 nach und verpflichtet seine Regierung einmal mehr darauf, sich mit allen Mitteln für eine gesamtschweizerische Anerkennung des seminaristischen Weges einzusetzen.

Chancen für die privaten Seminare

Vorläufig letztes Kapitel in der spannenden Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform: Die IEDK beabsichtigt, mit interessierten privaten Seminaren bzw. ihren Trägern Verhandlungen aufzunehmen mit dem Ziel, ihnen als teilautonome Standorte der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz weiterhin zu ermöglichen, sich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu engagieren.

Es geht nicht primär um Strukturen

Neben der Erarbeitung der politischen und strukturellen Vorgaben spüren die Planerinnen und Planer, aber auch viele Lehrpersonen an den heutigen Seminaren das Verlangen, endlich Leben in die Strukturen zu bringen, sich mit den Chancen der Ausbildung von jungen Erwachsenen an der Pädagogischen Hochschule auseinanderzusetzen, der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und ihren Standorten ein Profil zu geben. Sie wollen auch an den Rahmenbedingungen für Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Beratung und Dienstleistungen innerhalb der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz arbeiten.

Schliesslich wollen heutige Seminarlehrpersonen verständlicherweise auch wissen, wie es - sollten sich die Reformen durchsetzen - um ihre persönliche Zukunft aussieht.

Gelassen dürfen die Absolventinnen und Absolventen der heutigen Seminare den Neuerungen entgegensehen. Ihre Diplome behalten die Gültigkeit. Es steht ihnen aber

auch offen, sich im Sinne der neuen Berufsprofile an der Pädagogischen Hochschule weiterzubilden.

Was gilt?

Eigentlich ist noch gar nichts entschieden. Und doch: Abgesehen vom oben dargelegten grundsätzlichen Widerstand bewegen wir uns in den folgenden zentralen Aspekten auf einigermaßen sicherem Boden:

1. Eine "Pädagogische Hochschule Zentralschweiz" (PHZ) bildet Lehrpersonen aus
 - für den Kindergarten, nach unserer Vorstellung in 2 Jahren mit einjähriger Weiterbildungsmöglichkeit zum Erwerb eines Zusatzdiploms, der Lehrberechtigung auf der Unterstufe der Volksschule,
 - für die Primarstufe (in 3 Jahren),
 - für die Sekundarstufe I (in 4 Jahren).

Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe sind als Allrounder vorgesehen (inkl. Textiles Werken), Lehrpersonen für die Sekundarstufe I studieren voraussichtlich vier Fächer. Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen haben ein Schwerpunktfach zu wählen; Sekundarlehrpersonen sind an allen Typen einsetzbar.

2. Zu den Ausbildungen werden Personen mit einer gymnasialen Maturität zugelassen, nach bestandener Aufnahmeverfahren aber auch Personen mit einer Berufsmaturität (in besonderen Fällen mit Berufslehre). Den Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen Diplommittelschule steht zumindest die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson offen. Genaueres wird erst nach Vorliegen der definitiven EDK-Anerkennungsreglemente entschieden.
3. Alle Ausbildungen enthalten Studienanteile in Heilpädagogik. Schulische Heilpädagogik zur speziellen Betreuung verhaltensauffälliger und lernschwacher Schülerinnen und Schüler wird als Weiterbildung angeboten.
4. Zusätzliche Weiterbildungsangebote, Fortbildungsangebote und Bereiche von Forschung und Entwicklung, nebst Dienstleistungen (Unterrichtsmaterialien, Bibliothek, Beratung) sind ebenfalls Teil des Auftrages der PHZ, wobei bestehende Institutionen in die Planung mit einbezogen werden.
5. Die PHZ ist ein Verbund mehrerer "Standorte", teilautonom öffentlich-rechtlicher und unter Umständen teilautonom privatrechtlicher. Vorgesehen ist, dass sich die Kantone Luzern, Schwyz, Nidwalden, Obwalden, Uri und Zug, letzterer eventuell nur für einzelne Bereiche, in die Trägerschaft teilen.
6. Erste Ausbildungen setzen voraussichtlich im Jahre 2004 (oder allf. schon ein Jahr vorher) ein.

Zürich

Rudolf Hoffmann

Vorbemerkung

Am 30. Juli 1997 gab der Regierungsrat den Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrkräfte und über die Pädagogische Hochschule zur Vernehmlassung und Begutachtung frei. Die Resultate dieser Befragungen gaben bei der Überarbeitung der Vorlage durch den Erziehungsrat zu den nachfolgend referierten Feststellungen Anlass.

Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Vernehmlassungs- und Begutachtungsverfahren haben die Schulpflegen und Parteien mehrheitlich für die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule votiert, die Lehrerorganisationen und mehrheitlich auch die Ausbildungsorganisationen hingegen für eine Ansiedlung an der Universität. Gegen die universitäre Lösung spricht das neue Universitätsgesetz, das keine selbständigen, sondern ausschliesslich unselbständige Institute an der Universität zulässt, mit der Konsequenz, dass der Universitätsrat die inhaltlichen und finanziellen Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschliessen würde, obschon deren Exponenten in diesem Gremium nicht vertreten sind.

Zweckmässiger erscheint deshalb die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule als eigene Rechtspersönlichkeit, die aber mit der Universität eng vernetzt ist, indem die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität stattfinden soll. Damit bleibt der schon heute universitäre Status der Sekundar- und Fachlehrausbildung gewahrt. Die Fachausbildung kann auch an Teilschulen der Fachhochschule Zürich erfolgen (z.B. an der Hochschule für Musik und Theater oder an der Hochschule für Gestaltung und Kunst). Die Aufgabe der berufsbildenden, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen, praxisorientierten Ausbildung kommt hingegen der Pädagogischen Hochschule zu. Diese kann im Zusammenarbeit mit der Universität und anderen Hochschulen zudem pädagogische und didaktische Kompetenzen zur Ausübung des Höheren Lehramts an einer Mittelschule und im allgemeinbildenden Bereich an einer Berufsmittelschule vermitteln. Zur Regelung und Sicherung der Zusammenarbeit der verschiedenen Ausbildungsstätten sind entsprechende Verträge mit den betreffenden Institutionen abzuschliessen.

Von zentraler Bedeutung wird im Bereich der Weiterbildung die Kooperation mit dem Pestalozzianum sein. Es ist dabei an eine (wiederum vertraglich zu regelnde) Aufgabenteilung zu denken, bei welcher das Pestalozzianum Veranstaltungen durchführt, die von der Pädagogischen Hochschule initiiert oder koordiniert werden. Auch im Zusammenhang mit dem Forschungs- und Entwicklungsauftrag der Pädagogischen Hochschule sowie bezüglich der Dienstleistungen, die sie für Dritte zu erbringen hat, werden Kooperationsmodelle zu entwickeln und Zusammenarbeitsverträge abzuschliessen sein.

Zulassungsbedingungen

Die Ergebnisse des Vernehmlassungs- und Begutachtungsverfahrens zeigen, dass über die Zulassungsvoraussetzungen nach wie vor kein Konsens besteht. Jene Stimmen, die für die Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität plädieren, sprechen sich folgerichtig für die gymnasiale Maturität als einzigen Zugangsweg aus. Ein solcher Entscheid hätte aber nicht zuletzt auf die Diplommittelschulen gravierende Auswirkungen. Da bei Pädagogischen Hochschulen nach Stufen und Ausbildungsgängen unterschiedliche Zulassungsbedingungen zulässig sind, sollen zum Studium für die Vorschulstufe und zu jenem von Handarbeit, Hauswirtschaft, Zeichnen und Sport auch Studierende zugelassen werden, die im Besitz eines anerkannten Diploms einer dreijährigen Diplommittelschule (erster Bildungsweg) oder einer eidgenössisch anerkannten Berufsmaturität sind (zweiter Bildungsweg). Zugelassen werden soll ferner, wer eine Aufnahmeprüfung besteht.

Wegen des engen Konnexes zur Universität wird für die anderen Ausbildungen zur Volksschullehrkraft (Lehrkräfte für die Primarschule und für die Sekundarstufe I) ein Ausweis über einen Ausbildungsabschluss vorausgesetzt, der an der Universität Zürich zur Immatrikulation berechtigt.

Ausbildungen für die Vorschulstufe und für die Primarschule

In bezug auf diese beiden Ausbildungen sind die Ergebnisse der Befragung eindeutig ausgefallen. Eingangsstufenlehrkräfte, die sowohl an der Vorschulstufe als auch auf der Unterstufe der Primarschule zum Einsatz kommen, werden ebenso abgelehnt wie Fächergruppenlehrkräfte auf der Primarschulstufe. So ist für die Vorschulstufe das heutige System des "klassischen" Kindergartens beizubehalten. Gleiches gilt auf der Primarschulstufe für das "Allrounderprinzip", wonach eine Lehrkraft in der Regel eine Klasse betreut und nahezu den ganzen Fächerkanon unterrichtet. Neu ist dem Bildungsrat jedoch die Kompetenz zuzuweisen, abwählbare Fächer festzulegen. Dies geschieht in der Überlegung, dass mittelfristig wahrscheinlich weitere Fächer in den Kanon der Lerninhalte einbezogen werden, so zwei Fremdsprachen sowie die Informatik. Damit verbreitert sich die Fächerpalette in einer Weise, die das Prinzip des Allrounders nicht uneingeschränkt aufrechterhalten lasse.

Fächergruppenlehrkräfte für besondere Fächer und für die Sekundarstufe I

Nach der hier verwendeten Definition wird als Fächergruppenlehrkraft bezeichnet, wer von der Ausbildung her befähigt ist, nach Bedarf in mehr als drei auch selektionswirksamen Fächern zu unterrichten und gemeinsam mit den die restlichen Fächer unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern die Ausbildung und Erziehung der jeweiligen Klasse zu übernehmen. Fächergruppenlehrkräfte können Klassenlehrerin oder -lehrer einer Klasse sein. Fächergruppenlehrkräfte sind von Fachgruppenlehrkräften zu unterscheiden, die - immer nach der hier verwendeten Terminologie - ein Fach bis drei Fächer unterrichten und meist nur einige Stunden in derselben Klasse verbringen.

Heute unterrichten an der zürcherischen Sekundarschule Fächergruppenlehrkräfte (phil. I und phil. II), an der Primar, der Real- und der Oiberschule Allrounder; Fachgruppenlehrkräfte kommen sowohl auf der Primarschulstufe wie auf der Sekundarstufe I im Bereich Handarbeit und Hauswirtschaft zum Einsatz.

Lehrkraft für besondere Fächer

Diese Fächergruppenlehrkraft vereinigt vom Fächerkanon her die heutigen Ausbildungen zur Fachgruppenlehrkraft am Arbeitslehrerinnen- und am Haushaltslehrerinnenseminar. Als wählbare Fächer stehen Handarbeit textil, Handarbeit nichttextil, Hauswirtschaft, Sport und Zeichnen im Vordergrund. Unter gewissen Umständen, nämlich in Verbindung mit einer gymnasialen Maturität, können weitere, wissenschaftliche Fächer belegt werden. Hinsichtlich der möglichen Fächerkombinationen wird auf die unterschiedlichen Begabungsprofile Rücksicht zu nehmen sein, so dass erstens nicht alle Fächer belegt werden müssen und zweitens ein Doppelpatent in Handarbeit und Hauswirtschaft zwar möglich, aber nicht zwingend vorgeschrieben ist. Damit wird auf eine im Vernehmlassungs- und Begutachtungsverfahren häufig vertretene Beanstandung eingegangen.

Stufenlehrkraft auf der Sekundarstufe I

Eine Stufenlehrkraft der Sekundarstufe I ist eine Fächergruppenlehrkraft, die in der dreiteiligen Sekundarschule (Ober-, Real- und Sekundarschule) oder in der gegliederten Sekundarschule (Stammklassen mit zwei Anforderungsstufen und leistungsdifferenziertem Unterricht auf drei Niveaus für zwei Fächer) über die Lehrbefähigung für den Unterricht einer Anzahl von Fächern in allen Klassen und auf allen Stufen oder Niveaus verfügt. Die Einführung der neuen Lehrerkategorie "Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I" vereinigt den Beruf der Real- und Oberschullehrperson mit jenem der Sekundarlehrerin / des Sekundarlehrers.

Was die Fächergruppenlehrkraft als Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I angeht, so zeigen die Vernehmlassungsergebnisse, dass es da und dort zu Missverständnissen gekommen ist: Selbstverständlich müssen Fächergruppenlehrkräfte der Oberstufe in mindestens 2/3 der möglichen Fächer ausgebildet werden, so dass sie auch die Funktion heutiger Reallehrpersonen weitgehend übernehmen (und mit zusätzlichen Ausbildungen die Fächerpalette ausbauen) können. Bei dieser Sachlage ist eine genügende Präsenz der Stufenlehrkraft in der Klasse gewährleistet, die erforderlich ist, um den erzieherischen Auftrag und die besonderen Aufgaben einer Klassenlehrerin oder eines Klassenlehrers wahrnehmen zu können. Im Ergebnis nähert sich die Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I dem Modell eines "reduzierten Allrounders" an.

Schlussbemerkung

Dieser kurze Bericht, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, ist naturgemäss als "Momentaufnahme" zu verstehen. Im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens hat die überarbeitete Vorlage noch Regierungsrat, kantonsrätliche Kommission sowie Ratsplenum zu durchlaufen und kann frühestens in der zweiten Hälfte des Jahres 1999 dem Volk zur Abstimmung vorgelegt werden.

EDK - Anerkennung der Lehrdiplome

Der Entwurf des Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe steht im Widerspruch zum Ziel der Höherqualifikation und Professionalisierung der Lehrpersonen

Heinz Wyss

Aufgrund der "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" ist die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) ermächtigt, die Anerkennung der kantonalen Diplome zu regeln und die Mindestanforderungen an die Ausbildungen und an die auszuweisenden Qualifikationen festzulegen. Eine Koordinationsgruppe hat sukzessive für die verschiedenen Stufen Expertengruppen eingesetzt und sie mit der Aufgabe der Erarbeitung der Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome beauftragt. Für die Primarstufe liegt das in mehreren Sitzungen entwickelte Reglement seit dem 20. August 1997 vor. Der Entwurf ist nach dessen Bereinigung durch die Koordinationsgruppe dem Vorstand der EDK mit dem Antrag der Eröffnung der Vernehmlassung unterbreitet worden. In der Folge wurde er jedoch durch das EDK-Generalsekretariat im Auftrag des EDK-Vorstandes in wesentlichen Punkten abgeändert. Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Institutionen der Lehrerbildung (SKDL/CSDIF) sowie die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) wehren sich nachdrücklich gegen die "Aufweichung" der Anforderungen an die Vorbildung der Studierenden und gegen das Herunterschrauben der Ansprüche an die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten.

Politische Zugeständnisse stehen den Leitideen und Perspektiven einer Neuordnung der Lehrerbildung entgegen

Das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe, das der Vorstand der EDK mit einer Fristsetzung bis Ende August 1998 zur Stellungnahme unterbreitet, steht in seinen zentralen Aussagen im Widerspruch zu dem von der Experten- und der Koordinationsgruppe verabschiedeten Entwurf. Die von der Expertengruppe konsequent formulierten qualifizierten Zulassungsbedingungen sind aufgeweicht, desgleichen die Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder.

Wie kommt das? Hat sich die EDK von den Standards einer hochschulgemässen tertiarisierten Ausbildung, auch der Lehrpersonen der unteren Klassen der Volksschule, verabschiedet? Steht das nach Meinung des EDK-Vorstandes "politisch Mögliche" im Widerspruch zu dem, was sich im Laufe der letzten Jahre im europäischen Kontext an Leitvorstellungen und Perspektiven entwickelt hat, und somit im Widerspruch zu den Zielen einer zeitgemässen Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Öffnet sich ein Graben zwischen dem, was hierzulande sein darf oder sein kann, und dem, was nach Meinung der Experten sein soll und was anzustreben ist, und das einseitig zum Nachteil der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe?

Die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrpersonen für die Primarstufe widersetzen sich dem Ansinnen, die Standards einer qualifizierten Ausbildung zu unterlaufen

Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Institutionen der Lehrerbildung (SKDL/CSDIF) weist die Neuformulierung der Bedingungen der Zulassung der Studierenden, die "Aufweichung" ihrer Vorbildungsvoraussetzungen ebenso kategorisch als "unannehmbar" zurück wie die Herabminderung der Anforderungen an die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten.

Mit gleicher Vehemenz opponiert die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) gegen die drohende Disqualifizierung der Ausbildung der Primarlehrpersonen. Sie teilt die dezidierte Haltung der SKDL/CSDIF (vgl. die Stellungnahme der SGL/SSFE in diesem Heft der "Beiträge zur Lehrerbildung"). Damit verstärkt sich der entschiedene Widerstand gegen die durch die politischen Zugeständnisse bedingte "Niveausenkung" der Ausbildung der Lehrkräfte der Primarschule und gegen ihre drohende Entprofessionalisierung.

Sicherung der Ausbildungsqualität durch Neuordnung der Strukturen: beides bedingt definierte Studienvoraussetzungen

Wer der aktuellen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ihrer Anhebung auf die Hochschulstufe mit dem Ziel der Höherqualifikation der Lehrpersonen aller Stufen skeptisch gegenübersteht und den Verlust der bisherigen seminaristischen Ausbildungsqualität beklagt, wirft der Planung vor, sie beschränke sich auf strukturelle und organisatorische Aspekte. Was nützt, sei eine qualitative Erneuerung, die Neudefinition der Zielsetzungen und Inhalte, nicht eine grundlegende Veränderung der Strukturen, die die Zerstörung bewährter, lebendiger Ausbildungsinstitutionen zur Folge habe¹. Dem ist entgegenzuhalten, dass die EDK in der "Diplomvereinbarung" vom 18.02.1993 als *zwingende* Voraussetzung für die Anerkennung der Studienabschlüsse den Nachweis der "Qualifikation", die die Ausbildung zu vermitteln hat, fordert (Art. 7, Abs. 2), während die Ansprüche an die Studienorganisation lediglich "*wünschbare Anforderungen*" (Art. 7, Abs. 3) sind.

Niemand wird bestreiten wollen, dass Form und Inhalt der Ausbildung in einem Wechselbezug stehen. Die Effektivität der Ausbildung der Lehrpersonen, der Aufbau ihrer persönlichkeitsbezogenen und sozialen sowie ihrer professionellen Kompetenzen ist weitgehend abhängig von den Eingangsvoraussetzungen und der persönlichen Reife der Studierenden, von der Organisation ihrer Studien, von ihrem wissenschaftlichen Anspruchsniveau sowie von der gegenseitigen Bezugnahme der wissenschaftlichen Theorie auf die Bedürfnisse der Praxis und umgekehrt. Eine in beschränkter Zeit zur Professionalität führende Ausbildung der Lehrpersonen aller Stufen setzt ein definiertes breites Vorwissen voraus. Die Eingangsbedingungen sind demzufolge so festzulegen, dass die Ausbildungsbefähigung der Studienanwärterinnen und

¹ Der Reglementsentwurf sieht in den Art. 2 und 6 für Lehrer- und Lehrerinnenseminare der Sekundarstufe II eine Übergangszeit bis ins Jahr 2007 vor, sofern sie die Gesamtausbildung (integrierte Allgemein- und Berufsbildung) im Anschluss an die obligatorische Schulpflicht um ein Jahr auf sechs Jahre verlängern.

-anwärter aufgrund ihrer allgemeinen Bildung in hohem Masse gesichert ist. Nur so ist vorweg einigermaßen Gewähr gegeben, dass die angehenden Lehrpersonen im Studienverlauf den Standards ihrer anspruchsvollen Ausbildung zu genügen vermögen.

Besinnung auf die Kernanliegen der Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auf die "10 Gebote" der Reform

Damit sich der Entwurf des Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe an den übergeordneten Zielsetzungen der Reform messen lässt, seien hier die wesentlichsten Leitideen der Neuordnung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen kurz in Erinnerung gerufen:

1. Die berufliche Ausbildung orientiert sich am Berufsauftrag der Lehrpersonen, wie er in Art. 3 des zitierten Reglementsentwurfs differenziert umschrieben ist.
2. Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte soll für alle Stufen gleichwertig sein. Das setzt voraus, dass sie sich auf gleiche Bedingungen der Vorbildung abstützt, auf eine qualifizierte, breite Allgemeinbildung.
3. Die Grundausbildung dauert im Vollzeitstudium mindestens drei Jahre. Die Berufsbildung gliedert sich in ihren grundlegenden stufenübergreifenden wie auch in ihren stufenspezifischen (sowie in allfällig schultypenspezifischen) Lernbereichen auf in die Erziehungswissenschaften, die Didaktik, die Fachdidaktiken und die schulpraktische Ausbildung. Ihr Anspruchsniveau und die Zeitanteile entsprechen sich in allen Stufenausbildungen. Anders die fachwissenschaftliche resp. die lehrplanbezogene fachliche Ausbildung. Diese ist je nach Stufe in ihrer Dauer, in ihren Anforderungen sowie in ihrem Grad der Spezialisierung (Zahl und Kombination der Fachgebiete) unterschiedlich.
4. Neben den Fachinhalten werden in der Ausbildung auf allen Stufen auch thematisch definierte fächerübergreifende Probleme im Sachbezug und didaktisch bearbeitet.
5. Die Berufsbildung der Lehrpersonen ist eine Ausbildung Erwachsener. Sie ordnet sich dem Hochschulbereich zu (Tertiärstufe) und vollzieht sich an Pädagogischen Hochschulen oder an Lehrerbildungsinstitutionen, die Universitäten angegliedert sind. Das didaktische Konzept der Ausbildung überträgt den Studierenden ein hohes Mass an Eigenverantwortung.
6. Das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelte Wissen und Können soll dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechen. Weil die Schule zufolge des stetigen gesellschaftlichen Wandels immer neuen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen zu genügen hat, wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der curricularen Ausrichtung ihrer Lehr- und Lernziele und ihrer Inhalte die gesellschaftliche Entwicklung beachten und auf sie Bezug nehmen.
7. Die Grundausbildung befähigt im Stufenbezug zur selbständigen Aufnahme der Berufstätigkeit. Während einer Phase der Berufseinführung werden die Junglehrerinnen und Junglehrer unterstützt und betreut.

8. Die Grundausbildung der Lehrpersonen ist mit der Fort- und Weiterbildung vernetzt. Die Grundausbildung und die Berufseinführung verbinden sich zusammen mit der Fort- und Weiterbildung zu einem Gesamtkonzept des lebenslangen Lernens, des Neu- und Umlernens.
9. Das Studium gliedert sich in Module. Der modulare Aufbau erleichtert die Weiterbildung der Lehrpersonen (u.a. den Wechsel der Stufe oder den Wiedereinstieg in den Schuldienst nach längerem Unterbruch der Lehrtätigkeit). Bereits erbrachte Studienleistungen werden als "credits" angerechnet. Die modulare Studienorganisation weist die Anforderungen transparent aus, und sie erlaubt einen zeitlich und inhaltlich flexiblen Ausbildungsverlauf. Die persönliche Studienplanung wird freilich der inneren Logik des zeitlichen Nacheinanders der Ausbildungssegmente (Module) Rechnung zu tragen haben. Im Interesse der Wahrung eines kohärenten Zusammengehens von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn, Fähigkeitsschulung und schulpraktischer Ausbildung wird sich die Flexibilität in Grenzen halten müssen.
10. Durch die koordinierte Beteiligung an Forschungsprojekten tragen die Institutionen der Grundausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Zusammengehen von Forschung und Lehre zur Schulentwicklung und zur Optimierung der Ausbildung der Lehrpersonen bei.

Wo weicht der Reglementsentwurf von den genannten übergreifenden Zielsetzungen ab?

Was veranlasst die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL/CSDIF) und die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE), sich gegen die Neuordnung der Anerkennungsbestimmungen zur Wehr zu setzen? Ich schränke ihre Einwände im wesentlichen auf den einen "Einbruch" ein, der in Frage stellt, was bislang in den meisten kantonalen Planungen zu den unbestrittenen Eckwerten und Vorgaben der Konzeptentwicklung gehört hat. Es betrifft dies insbesondere die Öffnung des Zugangs zur Berufsbildung der Primarlehrkräfte.

Art. 5 Zulassungsvoraussetzungen

Der vorliegende (abgeänderte) Reglementsentwurf besagt in Art. 5:

- 1 "Die Zulassung erfordert eine gymnasiale Maturität oder ein von der EDK anerkanntes Lehrdiplom.
 - 2 Als Zugangsvoraussetzungen gelten auch eine Berufsmaturität, ein Diplom einer dreijährigen Diplommittelschule oder ein Fähigkeitszeugnis nach einer mindestens dreijährigen Berufslehre in Verbindung mit einer mehrjährigen Berufserfahrung. Ein allfälliger Mangel an Allgemeinbildung ist entweder im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zu kompensieren oder während der Lehrerausbildung nachzuholen."
- Die SKDL/CSDIF "lehnt die im Reglementsentwurf, 2. Absatz, vorgesehene (zitierte) Lösung dezidiert ab". In ihrer Stellungnahme schreibt sie: "Es kann doch nicht sein, dass die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe mit ei-

ner Aufweichung der bisher in den meisten Kantonen bewährten Anforderungen an den Stand der Allgemeinbildung der Studierenden einhergehen kann! "

An Stelle des oben zitierten Absatzes (Art. 5, Abs. 2) fordert sie die folgende Formulierung:

- "Die Zulassung zur Ausbildung erfordert eine gymnasiale Maturität.
- Inhaberinnen und Inhaber eines von der EDK anerkannten Lehrdiploms werden ebenfalls zur Ausbildung zugelassen.
- Inhaberinnen und Inhaber (a) einer Berufsmaturität, (b) eines Diploms einer anerkannten dreijährigen Diplommittelschule, (c) eines Berufsdiploms mit mindestens dreijähriger Berufslehre und mindestens dreijähriger Berufserfahrung haben ein Aufnahmeverfahren zu bestehen. Das Aufnahmeverfahren enthält eine Prüfung der Allgemeinbildung, welche in mehreren Fächern erfolgt und darin dem Niveau der Maturität gemäss MAR entspricht."

Die SKDL/CSDIF greift in ihrem Antrag auf die Formulierung des Artikels 5, Absatz 2, zurück, wie sie von der Expertengruppe vorgeschlagen worden ist, und das mit folgender Begründung: "Volksschullehrkräfte brauchen einen mindestens ebenso hohen Allgemeinbildungsstand wie Leute, welche ein akademisches Fachstudium beginnen. Die gymnasiale Maturität (MAR) gewährleistet diesen Stand an Allgemeinbildung, der für die Berufsausbildung der Lehrkräfte notwendig ist. Wer diesen Bildungsstand noch nicht erreicht hat, muss ihn vor dem Eintritt in die Lehrerbildungsinstitutionen erreichen. Die Pädagogische Hochschule bzw. das entsprechende Institut an der Universität darf keinesfalls mit Kompensationskursen für mangelnde Allgemeinbildung belastet werden. Ergänzungskurse sind lediglich für diejenigen Bereiche vorzusehen, in denen die vorgewiesene Maturität die notwendigen Voraussetzungen für den Primarlehrberuf nicht vollumfänglich sicherstellt (zum Beispiel im musischen Bereich). "

Anwärterinnen und Anwärter mit schulischem Bildungsweg haben sich ohne Ausnahme über eine gymnasiale Maturität auszuweisen. Für Absolventinnen und Absolventen einer Diplomschule sind entsprechende "Passerellen" zu schaffen. Wenn die SKDL/CSDIF für Anwärterinnen und Anwärter mit schulischer Bildungsbiographie an der obligaten Zugangsvoraussetzung der MAR-Maturität festhält, so begründet sie diese kategorische Forderung auch damit, dass die Matura die Beurteilung der beruflichen Eignung im Prozess der Ausbildung und eine allenfalls nötige Umorientierung erleichtert, weil sie problemlos die Wahl einer anderen Studienrichtung ermöglicht. Wo diese "Startvoraussetzung" als "Plattform" nicht gegeben ist, gestalten sich die Selektion und der Wechsel des Studienziels weit schwieriger. Die angehenden Lehrkräfte sollen sich an der Universität immatrikulieren können. Wenn dem nicht so ist, verbleiben im Lehrberuf wegen mangelnder Laufbahnalternativen "Menschen, die sich dringend beruflich anders orientieren sollten. Wenn die ... Studierenden über eine Maturität verfügen, ist ein Wechsel von einem Ausbildungsgang zum anderen ohne weiteres möglich. Ebenso wird dadurch sichergestellt, dass die Absolventinnen und Absolventen eines bestimmten Ausbildungsganges nach einigen Jahren Berufspraxis mit vertretbarem Aufwand auch das Diplom eines anderen Ausbildungsganges (Sekundarstufen I und II) erwerben können."

Auch Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität haben keinen direkten Zugang zur Pädagogischen Hochschule, sondern sind gehalten, vor ihrer Aufnahme ihre Allgemeinbildung zu ergänzen. Im Hinblick auf die Anforderungen an die Allgemeinbildung, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abstützt, sei nicht zu übersehen - so die SKDL / CSDIF -, dass Berufsmaturanden, verglichen mit den gymnasialen Maturanden, lediglich "ca. 50 % der Lektionen absolviert" haben. In den Fächern Deutsch und Mathematik, in den Fremdsprachen, in Geschichte und in den Naturwissenschaften seien die Voraussetzungen zum Studium an einer Pädagogischen Hochschule mit einer Berufsmaturität nicht gegeben. Wesentliche Lerninhalte, die der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Grunde zu legen sind, fehlen in den Lehrplänen der gewerblichen Berufsschulen und der Berufsmittelschulen, so die Fächer Biologie, Geographie, Bildnerisches Gestalten, Musik / Singen. Die fachliche Spezialisierung der Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität sei keine ausreichende Voraussetzung, um die Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer mit Aussicht auf Erfolg zu bestehen und die künftigen Berufsaufgaben als Lehrperson zu bewältigen.

Fachhochschulen seien Weiterbildungsinstitutionen für Fachspezialisten. Darum erlaube selbst die Berufsmaturität lediglich einen prüfungsfreien Eintritt in diejenige Fachhochschule, die in ihrer Ausrichtung der vorangegangenen Berufslehre entspreche. Das spezifische berufliche Wissen und Können schaffe keine ausreichende Voraussetzung zur Aufnahme in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die auf einer qualifizierten Allgemeinbildung aufbaue. Umgekehrt genüge eine gymnasiale Ausbildung auch nicht zum Studium an einer Ingenieurschule oder an einer Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule. Inhaberinnen und Inhaber einer MAR-Maturität bedürften vor dem Eintritt in eine Fachhochschule, die eine mit der Berufsmaturität abgeschlossene Berufslehre voraussetze, einer berufspraktischen Ausbildung von mindestens einem Jahr. Mit den Vorleistungen, die die Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität vor Eintritt in die Pädagogische Hochschule zu erbringen hätten, sei die Symmetrie der Zugangsbedingungen gewahrt.

Die SKDL/CSDIF befürchtet für unser Volksschulwesen "unabsehbare Folgen", ja, es drohe "ein Schritt zurück ins letzte Jahrhundert", falls sich die Lehrkräfte unseres Landes, die auf der Primarstufe unterrichten, "mit der Annahme des von der EDK formulierten Zulassungsartikels ... aus dem europäischen und internationalen Standard verabschieden" würden. "Der Beruf der Primarlehrkraft würde gegenüber demjenigen der Oberstufenlehrkräfte abgewertet." So weit die Stellungnahme der SKDL/CSDIF.

Eine Koordination in der falschen Richtung

Im Bericht des Generalsekretariats der EDK vom 22.01.1998 zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe steht zu lesen, dass bei seiner Überarbeitung "insbesondere auf eine Koordination des vorliegenden Reglements mit dem Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschulstufe geachtet wurde". Das könnte den Anschein wecken, die EDK habe dem Begehren stattgegeben dass die Lehrpersonen der Vorschule und die der Primarstufe einer gleichwer-

tigen Ausbildung bedürfen. Die Abstimmung der beiden Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome ist jedoch in der falschen Richtung erfolgt.

Vor Jahren schon hat die Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter von KindergärtnerInnenseminaren in einem Schreiben vom 30. März 1995 ihrem "einheitlichen Willen" Ausdruck gegeben, "dass alle Kindergärtnerinnen künftig gemeinsam mit den Primarlehrerinnen und Primarlehrern im Anschluss an eine maturitäre Vorbildung ausgebildet werden sollen". Entschieden tritt auch der Verband Kindergärtnerinnen Schweiz (KGCH) für eine gleichwertige Ausbildung von Kindergarten- und Primarlehrkräften ein. Er stützt seinen Anspruch auf eine gleichwertige berufliche Qualifizierung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner aufgrund einer gleichwertigen Ausbildung mit einem Rechtsgutachten von Dr. iur. Margrith Bigler-Eggenberger, alt Bundesrichterin, und zudem zeigt er mit einem arbeitswissenschaftlichen Gutachten der ETH Zürich auf, dass die beruflichen Anforderungen an die Lehrpersonen im Vorschulbereich nicht geringer sind als jene, denen die Primarlehrkräfte zu genügen haben.

Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Institutionen der Lehrerbildung (SKDL/CSDIF) ist überzeugt, dass der diffizile Berufsauftrag der Lehrkräfte für die Vorschule eine Ausbildung erfordert, die derjenigen der Lehrpersonen für die anderen Stufen der Volksschule nicht nachstehen darf. Darum schreibt sie in ihrer Stellungnahme: "Die Zulassungsbedingungen zur Ausbildung zur Vorschullehrkraft müssen denjenigen der Primarlehrkräfte angepasst werden, und nicht umgekehrt."

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) teilt diese Auffassung und äussert sich in ihrer Stellungnahme zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschulstufe im gleichen Sinne, dies auch im Hinblick auf die noch zu erarbeitende Regelung der Anerkennung der Lehrdiplome für die Basisstufe der vier- bis achtjährigen Kinder (vgl. die Stellungnahme der SGL/SSFE publiziert in diesem Heft der "Beiträge zur Lehrerbildung").

Die nicht stimmige "Übereinstimmung" des Diplomanerkennungsreglementes mit den EDK-Empfehlungen

Der Vorstand der EDK hat den Entwurf des Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe, wie ihn die Expertengruppe erarbeitetet und die Koordinationsgruppe bereinigt hat, zurückgewiesen und das Generalsekretariat beauftragt, die Zulassungsbedingungen neu zu formulieren und sie mit den entsprechenden Empfehlungen der EDK vom 26. 10.1995 zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen "in Übereinstimmung zu bringen". Absatz B, Ziff. 4 der besagten Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 lautet:

- 1 "Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II an Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel die gymnasiale Maturität.
- 2 Die Kantone entscheiden über die Zulassung anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II, so insbesondere von Berufsmaturitäten und von Diplomen anerkannter Diplommittelschulen. "

Die Plenarversammlung der EDK hat sich somit zum Grundsatz bekannt, dass die Zulassungsbedingungen für alle Stufenausbildungen der Lehrkräfte der Volksschule und des postobligatorischen Bereichs die gleichen sind, indem die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen wie an den Universitäten "in der Regel" eine gymnasiale Maturität voraussetzt. Sie hat zudem entschieden, dass die Kantone über andere, dieser "Regel" nicht entsprechende Zugangsmöglichkeiten selbständig entscheiden. Sie gibt sich zum einen konsequent, zum andern föderalistisch offen. Das vom Generalsekretariat überarbeitete Diplomanerkennungsreglement engt den Entscheidungsspielraum der Kantone ein.

Die Expertengruppe ist davon ausgegangen, dass die Allgemeinbildung aller Kandidatinnen und Kandidaten, die nicht eine gymnasiale Maturität ausweisen, aufgrund der individuell unterschiedlichen Voraussetzungen "in der Regel" vor Beginn der Berufsbildung zu ergänzen und zu vertiefen ist. Sie schlägt in ihrem Reglementsentwurf vor, dass über die Zulassung der Kandidatinnen und Kandidaten ohne gymnasiale Maturität ein Aufnahmeverfahren entscheidet. Neben einer Eignungsabklärung hat eine dem "Niveau der gymnasialen Maturität" entsprechende Prüfung in mehreren Fächern zu beurteilen, ob die erforderlichen Voraussetzungen so weit gegeben sind, dass die Anwärterinnen und Anwärter das Studium mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit bestehen können. Das Modell 3 einer "Lehrerbildung für Berufsleute" (EDK-Dossier 28) sieht ein sukzessives Vorgehen vor, bestehend aus

- einer vorgreifenden Information über die Ausbildungsmöglichkeiten, - einem individuellen Beratungs- und Abklärungsgespräch,
- einer ersten Eignungsabklärung mit dem Ziel der Ermittlung der Motivation zur beruflichen Umorientierung und dem der Einschätzung der Möglichkeit, die für den Eintritt in die Pädagogische Hochschule erforderlichen Standards der Allgemeinbildung in einem persönlichen Vorbereitungsstudium zu erreichen,
- dem Erstellen eines persönlichen Ausbildungs- und Lernkonzepts (mit definierten Lernzielen),
- einer individualisierten Studienphase zur Ergänzung der Allgemeinbildung,
- einer zweiten, selektiven Eignungsabklärung, d.h. einer Prüfung, die zeigen muss, ob die im persönlichen Lernkonzept definierten Ziele erfüllt und damit die zur Aufnahme in die Berufsbildung nötigen Standards der Allgemeinbildung erreicht sind.

Während die These 16 zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK-Dossier 24) solch "flexible, individuelle Lösungen" lediglich für "Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung" vorsieht und fordert, dass "Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität oder Absolventinnen und Absolventen einer Diplommittelschule nach einer mindestens einjährigen Zusatzausbildung allgemeinbildender Art die allgemeine Hochschulreife erwerben" und somit wie die Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums ausschliesslich gestützt auf eine MAR-Maturität "zur Ausbildung für Unterrichtsberufe" (aller Stufen!) zugelassen werden, sieht die Expertengruppe im Interesse der Öffnung des Zugangs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch für sie eine in hohem Masse individualisierte Lösung vor, wehrt sich jedoch mit gutem Grund gegen einen direkten Zugang der Berufsmaturi und -maturae sowie der Absolventinnen und Absolventen einer DMS zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Eine gleichwertige, für Weiterbildungsmöglichkeiten offene pädagogische Ausbildung bedingt gleiche Anforderungen an die Vorbildung

Der pädagogische Auftrag der Lehrkräfte ist auf allen Stufen in gleicher Weise ernst zu nehmen. Er erfordert von den Unterrichtenden demzufolge gleichwertige berufliche Kompetenzen. Dieses Verständnis der Gleichwertigkeit der Berufsrolle aller Lehrpersonen verlangt zusätzlich zur stufenspezifischen Ausbildung nach einem "tronc commun" von stufenübergreifenden, grundlegenden Ausbildungsinhalten. Die Pädagogische Hochschule erleichtert diese gegenseitige Annäherung aller Studiengänge durch ihre örtliche Zusammenführung. Sie bewirkt dadurch einen Abbau der Hierarchisierung der Lehrberufe und schafft günstige Voraussetzungen für die Realisierung der anzustrebenden Vernetzung von Grundausbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung unter sich und mit der Forschung und Entwicklung.

Es lassen sich verschiedene Möglichkeiten denken, die bislang gegenseitig abgeschotteten Ausbildungsgänge zusammenzuführen: eine allen Stufenausbildungen vorgehende pädagogische Basisausbildung, gefolgt von weiteren gemeinsamen Lehrveranstaltungen im Verlaufe der stufenspezifischen Ausbildung, eine curriculare Abstimmung der Studienpläne sowie stufenübergreifende Ausbildungsteile auch während der Berufseinführung und in der Fortbildung.

Harmonisierung der Lehrerbildung: "mythe ou réalité"?

Im Jahre 1991 hat sich die EDK mit Beschluss des Plenums zum Ziel der "Harmonisierung der Lehrerbildung" bekannt. Was ist daraus geworden?

Dem Vortrag der EDK vom 22.01.1998 zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe sind drei Aussagen zu entnehmen, denen im Hinblick auf die interkantonale Öffnung des Zugangs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und auf die künftige Lehrberechtigung der Inhaberinnen und Inhaber anerkannter Diplome grundsätzliche Bedeutung zukommt:

- "Die Gleichbehandlung von innerkantonalen und ausserkantonalen Bewerberinnen und Bewerber muss gewährleistet sein."
- "Die Kantone resp. die Ausbildungsinstitutionen können besondere Verfahren zur Kompensation des allfällig ungenügenden Ausbildungsstandes (der Anwärterinnen und Anwärter ohne gymnasiale Maturität) anwenden."
- "Die Ausbildung zur Primarlehrkraft dauert grundsätzlich drei Jahre, unabhängig davon, für wieviele Schuljahre die Lehrberechtigung gilt (z.B. 3.-6. oder 1.-6. Primarklasse)."

Was bedeutet diese Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die jeweilige kantonal unterschiedliche Schulstruktur? Die aufgrund vergleichbarer Zugangsbedingungen in einem Studiengang von gleicher Dauer und von vergleichbarem Anforderungsniveau erworbenen Lehrdiplome für die Primarstufe berechtigen

- in den meisten Kantonen zum Unterricht am 1. bis 6. Schuljahr,
- im AG, in BL, in NE und im TI am 1. bis 5. Schuljahr,
- in BL in der Vorschule und am 1. bis 3. Schuljahr,
- in BE in der Vorschule und am 1. und 2. Schuljahr *oder* am 3. bis 6. Schuljahr,
- in den Kantonen BS und VS am 1. bis 4. Schuljahr.

Sind diese Diplome jedoch einmal anerkannt, sind ihre Inhaberinnen und Inhaber in *allen* Kantonen wählbar, ungeachtet des Umstandes, dass sich die Ausbildung in ihrer Ausrichtung auf die Schüleraltersstufen so unterschiedlich gestaltet. Wer z. B. für das 3. bis 6. Schuljahr ausgebildet ist, wird im Hinblick auf diesen Einsatzbereich einen ungleich höheren Spezialisierungsgrad ausweisen als die Lehrperson, die für das 1. bis 6. Schuljahr oder gar für die Vorschule *und* das 1. bis 6. Schuljahr ausgebildet worden ist (wie dies in GE der Fall und im Kanton FR geplant ist). Von "Harmonisierung" lässt sich schwerlich sprechen, solange z. B. die Klassen des 5. und 6. Schuljahres im einen Kanton von Fächergruppenlehrkräften der Sekundarstufe I, in den meisten andern von Generalistinnen und Generalisten der Primarstufe unterrichtet werden.

Wenn es nicht gelingt, die Struktur des öffentlichen Schulwesens mit einer gesamtschweizerisch harmonisierten Ausbildung der Lehrpersonen in Einklang zu bringen, sind wir im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und bezüglich der beruflichen Einsatzmöglichkeiten der Lehrpersonen ungeachtet ihrer *de iure* interkantonal anerkannten Diplome vom "freien Personenverkehr", wie ihn der EWR und die EU kennen, in unsrem Land *de facto* noch weit entfernt.

Buchbesprechungen

MEYER, H. (1997). **Schulpädagogik**. Band I: Für Anfänger (494 Seiten, ISBN 3-589-21145-8); Band II: Für Fortgeschrittene (286 Seiten, ISBN 3-589-21146-6). Berlin: Cornelsen

Eine Einführung in die Schulpädagogik vorzulegen setzt angesichts der disparaten Lage, in der sich Schule und Schulpädagogik befinden, einiges an Mut voraus. Hilbert Meyer beweist mit seinen beiden Bänden diese Courage, die dem Manko einer bislang fehlenden populären Einführung in schulpädagogisches Wissen für (angehende) Lehrkräfte entsprungen sein mag: Mit dem ‚Studien- und Praxisbuch für Anfängerinnen und Anfänger in Lehrberufen‘ (Band I) und dem zeitgleich erschienenen, darauf abgestimmten Band für ‚lernende Lehrkräfte‘ auf dem Weg der Schulentwicklung präsentiert er auf beinahe siebenhundert Seiten das Ergebnis eines Unterfangens, bei dem man - in wissenschaftlicher Perspektive - nicht erfolgreich sein kann. Kritisierbar sind bei allen derartigen Versuchen der wissenschaftstheoretische Hintergrund, die definatorische Basis sowie die Frage nach der Auswahl der Inhalte, ihrer Gewichtung und letztlich auch ihrer Darstellung.

Allerdings nimmt der Autor diesen Blickwinkel gerade nicht ein, was ein Grundproblem der Vermittlung schulpädagogischen Wissens aufscheinen lässt: Wie ist "eine verstaubte wissenschaftliche Disziplin" (Bd. II, S. 10), die Schulpädagogik, die ‚Berufswissenschaft der Lehrkräfte‘, von der jedoch niemand genau wisse, was ihr Gegenstand sei, als Handlungswissenschaft wieder zu beleben? Meyer richtet sich konsequenterweise nicht an ein primär theoretisch versiertes Publikum, sondern an die schulpädagogisch wichtigste Zielgruppe: Studierende der Lehramter und angehende Lehrerinnen und Lehrer. Dies befreit zwar die Kapitel von theoretischem Ballast, lässt den Aufbau andererseits aber weniger stringent erscheinen und vermittelt über weite Strecken den Eindruck des zufällig-aktuell Zusammengestellten. So ist beispielsweise nicht einsichtig, weshalb in Band II Schulpädagogik weitgehend mit Schulentwicklung gleichgesetzt wird, oder warum die Geschichte der Schule und der Schulpädagogik in Band I lediglich zwanzig Seiten umfasst. Andererseits nimmt Meyer seine publikumsorientierte Herangehensweise ernst und führt sie bis zum Schluss konsequent durch: Er möchte *angehenden Lehrkräften* keine Schulpädagogik überstülpen, sondern ihnen dabei helfen, ihre "Schulpädagogik im Hinterkopfe" (Bd. I, S. 14) bewusster zu machen. *Unterrichtenden Lehrkräften* will er Mut machen, "neue Wege zu einer guten Schule auszudenken und dann auch zu gehen" (Bd. II, S. 11). Schulpädagogik erachtet Meyer als "Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht" (Bd. II, S. 11), d.h. als eine Handlungswissenschaft, deren praktische Relevanz mittels theoretischer Argumentation präziser herausgearbeitet und mit Alternativen konfrontiert werden kann. Der erste Band ist in fünf grosse Abschnitte (Was ist eine Schule?, Die Menschen zuerst, Schulen entwickeln sich, Schulformen und Schulstufen) und dreizehn Teile gegliedert. Im zweiten Band geht es in den sieben Kapiteln um die Praxis der Schulentwicklung, Leitbilder, Ethos und Entwicklungsaufgaben einer 'lernenden Schule', Organisationslernen sowie die dafür nötigen Hilfen

und Kontrollen (Lehrerfortbildung, Schulleitung und Schulaufsicht, Evaluation und Handlungsforschung).

Wie deren Vorgänger zur Unterrichtsmethodik, zur Didaktik und zur Unterrichtsvorbereitung hat Meyer auch diese Bände in Kapitel eingeteilt, welche er 'Lektionen' nennt. Die Abhandlung wird durch eingestreute Bilder, Skizzen, Zeichnungen und Arbeitsanweisungen aufgelockert. Dies erleichtert jenen Menschen die Lektüre, die anhand bildlicher Darstellungen effizienter lernen können, dürfte indessen jene Leserinnen und Leser stören, welche einen stetigen Fluss der Argumentation erwarten. Weil sich die beiden Bände im Anspruch nur wenig von einander unterscheiden, reicht die Lektüre eines Buches durchaus.

Hans-Ulrich Grunder

"Schule der Zukunft"¹ und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Was die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen als "Denkschrift" erarbeitet und bei Luchterhand 1995 publiziert hat, ist zum vielbeachteten Referenzbuch der Schulentwicklung geworden. Ich weise darauf zurück, auf die Vision einer "Zukunft der Bildung", weil sich die neu zu gestaltende Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihrer Didaktik, ihren Zielen und Inhalten, ihren Arbeits- und Organisationsformen, an den Leitvorstellungen einer "Schule der Zukunft" zu orientieren hat. Die Ausrichtung des schulischen Lernens auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, d.h. von "allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Problemlösestrategien, die persönlich und beruflich die Bewältigung des Lebens ermöglichen" (NRW Denkschrift, S. XVI), gibt dem Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer neue Dimensionen und verändert ihr professionelles Rollenverständnis.

Die andere "Denkschrift", die der Kommission des Landes Hessen zur "Neuordnung der Lehrerausbildung"² liest sich wie die Antwort auf die Perspektiven einer im Zuge des Wandels der gesellschaftlichen Kontextbedingungen in ihren Zielen so tiefgreifend veränderten schulischen Erziehung und Bildung, dass von einem Paradigmawechsel die Rede ist. Das Verständnis der Schule als "Haus des Lernens" (und als Haus des Miteinanderseins, -tuns und -lebens, eines Lebens von hoher sozialer Qualität) verlangt den Lehrpersonen neue, in ihrer Ausbildung bislang wenig beachtete und geförderte Kompetenzen ab.

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird in ihrem Zusammenhang von Erstausbildung, Einführung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, der Fort- und Weiterbildung zum lebenslangen Prozess. Sie nimmt die Signaturen der Zeit wahr, deutet und beurteilt sie und fragt danach, ob und wie die Schulpraxis auf sie antwor-

¹ Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.

² Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Hrsg. (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung. Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen*. Opladen: Leske+Budrich.

tet. Tut sie dies in dem Masse, wie wir dies heute feststellen, muss sich die Ausbildung der Lehrpersonen entsprechend erneuern. Wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Zeit geht, heisst das freilich nicht, dass sie sich allen Modetrends anpasst. In einer Gesellschaft, in der sich die verbindenden, zeitunabhängigen Werte verflachen, in der alles gilt und alles zusammen nichts, muss sie sich im Wechsel aller Dinge auch auf das besinnen, was zeitlos gültig und von Dauer ist.

"Schulentwicklung als Rahmenkonzept für Lehrerbildung"

In der nordrhein-westfälischen Studie ist nachzulesen, welches die grundlegenden Aufgaben der Bildung sind, die sich erneuernden und die bleibenden. Sie zeigt auf und macht bewusst, was der heutigen Schule zu leisten aufgetragen ist. Was die Unterrichtenden in ihrem Berufsfeld im Zielbezug zu tun haben, bestimmt, welche Kompetenzen sie sich im Prozess des Lehrerinnen- und Lehrerwerdens aneignen müssen. Alle, die zur Zeit am Werk sind, die Reform der Ausbildung zu planen - es sind in der Schweiz viele -, tun gut daran, die "Denkschrift" eingehend zu studieren. Sie umreisst den Referenz- und Orientierungsrahmen einer zeitgemässen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dessen ist sich auch die hessische Kommission bewusst. Sie ermittelt ihrerseits die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich heute schulisches Lernen vollzieht, und erklärt, dass die sich entwickelnde Schule, dass das, was sich in ihrer Neuausrichtung tut, bestimmt, wie sich eine zeitgemässe Lehrerbildung zu verstehen hat und auf welche Ziele hin sie zu konzipieren ist ("Schulentwicklung als Rahmenkonzept für Lehrerbildung" S. 24 ff.). Darum legt die hessische Kommission vorweg fest, "an welchem Verständnis von Schule und Schulentwicklung sich ... die Neuordnung der Lehrerbildung" zu orientieren hat und was der "Interpretationsrahmen für die Bestimmung von Lehrerqualifikationen" ist.

Eine Bildung, die auf die aktuellen Bedürfnisse antwortet, unterscheidet vier Zielrichtungen. Es ist nicht von ungefähr, dass die "Denkschrift" als erstes die individuelle Entfaltung und Identitätsfindung anspricht, zusammen mit dem Gewinn sozialer Erfahrung. Beides greift ineinander und bedingt sich gegenseitig, weil sich Individualität, wie die hessische Schrift ihrerseits feststellt, nur "in Verbundenheit", in der Sozialität, ausprägen und profilieren kann. Erst nachgeordnet folgt die Aufgabe der Kulturvermittlung im Aufbau des Wissens und Könnens im selbsttätigen und eigenverantworteten Lernen unter Nutzung heutiger informations- und kommunikationstechnologischer Hilfen. Dem Wissens- und Fertigkeitserwerb kommt letztlich insofern eine instrumentelle Funktion zu, als es vor allem darum geht, dass sich die Lernenden eine persönliche Lernkompetenz aneignen.

Eine Schule, die sich als "polis" versteht (v. Hentig, S. 179 f.)³, in der die Demokratie zur Lebensform wird, hat in der Gestaltung einer fördernden schulischen Lernumwelt darauf zu achten, dass sich die hierarchischen Strukturen abbauen, dass der pädagogische Umgang sorgsam gepflegt wird. In einer multikulturellen Gesellschaft muss die Kultur des Zusammenlebens im Respekt vor dem andern auch die Achtung

³ von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser

des "Fremden" einschliessen. Diese soziale Kultur zu leben ist für die Schule als Gemeinschaft verpflichtend. Eine Schule, die Begegnungsort sein will, wird zudem der Mitwirkung der Lernenden in ihrer Gestaltung Raum geben. Die weitgehende Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler im individuellen oder dialogischen Lernen und der Aufbau ihrer Selbstverantwortung wird zum zentralen didaktischen Anliegen. Dabei verdichten und aktualisieren sich die Inhalte des schulischen Lehrens und Lernens. Diese richten sich gezielter als bis anhin auf Schlüsselprobleme des gelebten Lebens aus. In dem Masse, wie die Schule in einer von den Medien beherrschten Welt ihre Bedeutung als Vermittlerin von Wissen verliert, wachsen die pädagogischen Ansprüche an sie. Es erweitert sich das Feld ihrer sozialerzieherischen Aufgaben.

Das Ende der beruflichen Vereinzelung der Lehrerinnen und Lehrer

Als teilautonomes gesellschaftliches Subsystem hat die Schule der Zukunft die Qualität ihres Wirkens selbständig zu sichern. Sie definiert sich als "pädagogische Handlungseinheit" und wird zur lernenden Organisation, indem sie die Qualität dessen, was sie ist und was sie an lebensbezogener Bildung vermittelt, durch Selbstevaluation und innere Reformen prozesshaft optimiert. Die staatliche Regulierung beschränkt sich auf einen Leistungsauftrag und auf definierte Rahmenbedingungen. Das verpflichtet die Schule zur Rechenschaftsablage. Der Qualitätsnachweis und die externe Qualitätskontrolle sind das notwendige Korrelat der Selbstgestaltung und Selbstentwicklung. Sie verpflichtet jede einzelne Lehrperson zum aktiven Mittun im Schulganzen.

Die Zeiten der Vereinzelung im beruflichen Lehrerhandeln sind vorbei - oder sollten es sein. Wir haben uns bislang auf unsere "Methodenfreiheit" berufen und haben dabei übersehen, wie sehr sie durch die vorgegebenen Lehr- und Lerninhalte, durch das Diktat der Zergliederung des Lernens in Fächer und durch die Implikationen des Unterrichtens im Zeittakt eingeengt war. Das soll anders werden. Aufgrund ihres Auftrages und definierter Rahmenbedingungen entwickelt eine zeitgemässe Schule ihre Lehr- und Arbeitsprogramme selber. Sie sucht dabei eine Balance zwischen fachbezogenem Lernen und dem Lernen in Problem- und Sinnzusammenhängen. Das bedingt ein kooperatives Planen, Durchführen und Evaluieren der Lernprozesse. Die Lernumwelten der Schule sind gemeinsam zu entwickeln, und alle Unterrichtenden haben sich in der aktiven Mitgestaltung der Schule auf einen pädagogischen Umgang und eine entsprechende Feedback- und Beurteilungskultur zu verständigen.

Von der Ermittlung der Mängel zur Definition der notwendigen Reformen

All das will gelernt sein. Damit stellen sich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweiterte Aufgaben. Hier setzt die eigenständige Denkarbeit der hessischen "Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung" ein. Nach einer kritischen Durchleuchtung der derzeitigen Ausbildung an den Hochschulen des Landes zeigt die Kommission auf, welches die Mängel und Defizite sind, die es zu beheben gilt: die Dominanz der Fachwissenschaften, ihre Bezugslosigkeit zum professionellen Handlungsfeld von Lehrenden, das institutionelle Splitting zwischen Universität und Studienseminaren, das Ungenügen der fachdidaktischen Ausbildung, die Marginalisierung der er-

ziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien. Übergreifendes Reformziel ist das der bewussteren und gezielteren Bezugnahme der universitären Studiengänge auf das beruflich Notwendige und die bessere Nutzung des wissenschaftlichen Wissens für das pädagogische Handeln.

Die Kommission entwickelt ein neues, zeitgemässes Verständnis der Lehrerinnen- und Lehrerrolle aufgrund geklärter gesellschaftlich bedingter Bildungsbedürfnisse und generiert ein "Gesamtkonzept der wünschenswerten Reformen". Sie ermittelt, welches die spezifischen Lehrkompetenzen, Einstellungen und professionellen Verhaltensweisen sind, die in der Schule von morgen den guten Lehrer, die gute Lehrerin kennzeichnen. Ihre Perspektiven und Forderungen stützt sie ab auf die Definition "situationsspezifisch einsetzbarer Lehr- und Lernkompetenzen", wie sie sich aufgrund der Ergebnisse der aktuellen wissenschaftlichen Forschung und der schulischen Praxiserfahrung ermitteln lassen.

Standards als wissenschaftlich begründete Wissens- und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern

In gleicher Weise wie die wirkungsorientierte Lehrerbildungsforschung in der Schweiz⁴ definiert der Bericht die anzustrebenden Standards durch Auflistung und Kategorisierung der spezifischen professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen, die wissenschaftlich begründet sind und die es intensiv zu üben, praktisch zu erproben und empirisch zu evaluieren gilt, Kompetenzen, die den zu erreichenden Zielen der Ausbildung entsprechen und die zugleich Merkmale und Massstäbe der Professionalität sind. Die vielen ausgewiesenen Standards - es sind deren 92 (Oser definiert 88 Standards) lassen sich thematisch 12 professionellen Wissens- und Handlungsfeldern zuordnen. Sie weisen in ihrem Zusammenhang aus, was "die Lehrerverberufung und deren qualitative Ausprägung" kennzeichnet (S. 55). Sie weisen aus, was die Lehrerbildung aufgrund "der erweiterten erzieherischen und sozialerzieherischen Aufgabe der Schule zur sicheren Bewältigung des beruflichen Alltags" an Kompetenzen zu entwickeln und aufzubauen hat (S. 54).

Ein verändertes Bildungsverständnis führt zu einer neuen Gewichtung der Kompetenzen

Für die Umkehr der Werte und das veränderte Bildungsverständnis ist merkmalshaft, dass sich die allgemein- und fachdidaktischen Kompetenzen in der Prioritätenabfolge zurückgestellt sehen. Als erstes geht der Bericht auf die Standards ein, die aufgrund der Beziehungsqualität und des angstfreien, humanen Klimas dank einem ermutigenden, helfenden und unterstützenden Lehrerverhalten gute Voraussetzungen für ein gezieltes schulisches Lernen schaffen.

Wie in den Publikationen von Oser verwirrt auch im hessischen Konzept die hohe Zahl der Standards. Es ist undenkbar, dass eine Grundausbildung an Kompetenzen

⁴ Nationales Forschungsprogramm 33, Teilprojekt: "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz". Vgl. Oelkers, J. (1997). Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1)*, 15-25; Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1)*, 26-37 und (2), 210-228.

aufzubauen vermag, was sich in der hessischen Neuordnung der Lehrerbildung aufgelistet findet. In dieser Vielfalt und Differenziertheit entsprechen die Standards der wissenschaftsgestützten Reflexions- und Handlungsfähigkeit denen von Experten, es sind nicht diejenigen von Novizen, von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern, d.h. sie weisen weit über das hinaus, was eine Grundausbildung zu leisten vermag. Zudem lässt sich feststellen, dass sich die Zahl der Kategorien ohne Schwierigkeit reduzieren liesse. Darüber wäre zu diskutieren. Ein Beispiel: "Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose" (2) hat zweifelsohne mit den Standards "Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und lernerfolgsorientiert ... überprüfen und ... beurteilen" (7) zu tun, indem das eine die Voraussetzung des andern ist; oder "abwechslungsreichen und methodisch der jeweiligen Lernsituation angemessenen Unterricht ... gestalten" (6) ist nicht trennscharf abzuheben von "Medien im Unterricht sinnvoll ein...setzen" (8), und beides ordnet sich den "allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Standards" (12) zu. Wenn nämlich die Fachdidaktik den Sinn und den Bildungswert der Fächer und Lernbereiche klärt, indem sie deren Ziele und Inhalte reflektiert, zugleich aber auch "Formen der Vermittlung" (S. 84) entwickelt, dann schliesst dies den Aufbau eines elaborierten Handlungsrepertoires, eines Repertoires an "unterrichtlichen Darstellungs- und Verarbeitungsformen" (S. 85) ein, was besagt, dass es unter anderem auch Aufgabe der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Ausbildung ist, die Fähigkeit zu vermitteln, "abwechslungsreichen und methodisch der jeweiligen Lernsituation angemessenen Unterricht ... gestalten".

Universitäre Zentren für Bildungsforschung und Lehrerbildung

Das Wesentliche ist, dass die berufsrelevanten Standards als Zielgrössen im Zusammengehen von Theorie, Übung und Praxis zu wissenschaftlich fundiertem und empirisch überprüfem Handlungswissen und damit zur Professionalität führen, indem sie sich in sogenannten "Portfolios" verwirklichen, was nicht gleichzusetzen ist mit dem vielzitierten "reflective teaching" und nicht mit dem Training und der Aneignung von "skills".

Die Neuordnung, zu der der Bericht auffordert, bezieht sich auch auf die Struktur der einzelnen Studienbereiche. Es geht in erster Linie um die Verstärkung des Berufsbezugs in den Fachwissenschaften und um ein Abstandnehmen vom traditionellen, einengenden akademisch-disziplinären Wissenschaftsverständnis zugunsten vermehrter fächerübergreifender oder fächerverbindender Studieninhalte. In den Fachdidaktiken hat sich die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnis in schulische Bildung zu klären. Der Bericht umschreibt die Aufgaben und Themen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums. Er macht Vorschläge, wie sich dieser Bereich modular aufgliedern lässt, und zeigt die verschiedenen Möglichkeiten und Stufen der schulpraktischen Ausbildung auf.

Schliesslich formuliert die Kommission Empfehlungen für die Umsetzung ihres Reformkonzepts. Wichtigstes Anliegen ist ihr die Schaffung eines "Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung" an jeder Universität, die Lehrerinnen und Lehrer ausbildet, mit dem Ziel, die Ausbildung kohärenter und berufsbezogener zu gestalten. Das Lehren und Lernen in der Schule soll zum zentralen Gegenstand universitärer Forschung werden (S. 133).

In seinen grundlegenden Perspektiven ist der Bericht auch für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wegweisend, insbesondere im Hinblick auf die künftige wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden, in einer tertiarisierten Grundausbildung und ebenso in der Fort- und Weiterbildung eine unabdingbare Voraussetzung zum Aufbau des Expertenwissens und der professionellen Handlungskompetenzen.

Heinz Wyss

Zeitschriftenspiegel

(B&B)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg (CH): Universitätsverlag.
(B&E)	<i>Bildung und Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell & Bain.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell .
(C&I)	<i>Cognition and Instruction</i> . Lawrence Erlbaum.
(E&U)	<i>Erziehung und Unterricht</i> . Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Pädagogischer Verlag.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
(NS)	<i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Friedrich.
(NSP)	<i>Die neue Schulpraxis</i> .
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München, Basel: Ernst Reinhardt.
(PF)	<i>Pädagogische Führung</i> . Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied: Luchterhand.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a. M: Friedrich.
(PR)	<i>Psychologische Rundschau</i> . Göttingen: Hogrefe.
(SS)	<i>Schweizer Schule</i> . Sarnen. Friedrich Reinhardt.
(UE)	<i>Unterrichten/erziehen</i> . Regensburg: Wolf.
(UK)	<i>Und Kinder</i> . Zürich: Marie Meierhofer-Institut.
(UW)	<i>Unterrichtswissenschaft</i> . Zeitschrift für Lernforschung. Weinheim: Juventa.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern: Huber.

Allgemeine Pädagogik

- Baeriswyl, F.: Erweiterte Beurteilung und Leistung - ein Widerspruch (SS, 1998, Heft 5, 8-19).
- Bauman, Ch.: Nichts für Einzelkämpfer. Modell einer multidisziplinären Zusammenarbeit (UK, 1997, 17. Jg. Nr. 59, 33-42).
- Doelker, Ch.: Die drei Dimensionen der Medienpädagogik (PF, 1998, 9. Jg., Heft 1, 4-5).
- Ewert, O.: Über spannungsvolle Beziehungen von Pädagogischer Psychologie und Erziehungswirklichkeit (B&E, 1998, 51. Jg., Heft 1, 45-50).
- Grunder, H.-U.: Zukunftsschule - Arbeitsschule (UE, 1998, 17. Jg., Heft 3, 49-53).
- Lips, U.: Kinderschutz - ein ganzheitliche Betrachtungsweise (UK, 1997, 17. Jg. Nr. 59, 25-32).
- Memmert, W.: Kunstfehler des Lehrers (G, 1998, 30. Jg., Heft 4, 10-12).
- Menze, C.: Nation und Staat bei Wilhelm von Humboldt (PR, 1998, 52. Jg., Heft 2, 137-150).
- Paschen, H.: Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft (B&E, 1998, 51. Jg., Heft 1, 85-92).

Yamashita, Y.: Die "halbfertige Erziehungswissenschaft" Theodor Litts. Möglichkeiten und Problematik der strukturtheoretischen Pädagogik (PR, 1998, 52. Jg., Heft 2, 177-190).

Pädagogische Psychologie

Guthke, J.: Intelligenz, Wissen und Lernfähigkeit (ZPP, 1998, 12. Jg., Heft 1, 5-10).

Havers, N.: Disziplinschwierigkeiten vermeiden (G, 1998, 30. Jg., Heft 4, 8-9).

Konrad, K.: Wie Metakognitionen das Lernverhalten beeinflussen: handlungstheoretische Analysen selbstgesteuerter Lernprozesse bei Studierenden (EP, 1997, 11. Jg., Heft 4, 467-496).

Krucker, E.: "Armer Kerl", denke ich. Tagebuch Beurteilungsprozesse in einer 5. Klasse (SS, 1998, Heft 5, 3-7).

Kuhl, J.: Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung (PR, 1998, 49. Jg., Heft 2, 62-77).

Lauth, G.L., Linderkamp, F.: Durchführungspraktikabilität eines Therapieprogrammes für aufmerksamkeitsgestörte Kinder (PEU, 1998, Heft 2, 81-91).

Möller, J. & Wolf, M.: Trotz Debriefing. Medienwirkungen auf die Bedeutung des Themas "Gewalt in der Schule" (ZPP, 1998, 12. Jg., Heft 1, 39-52).

Neumann, Y. & Schwarz B.: Is self-explanation while solving problems helpful? The case of analogical problem-solving (BJEP, 1998, vol. 68, part 1 march, 15-24).

Schmitz, E.: Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Sozialberufen (PEU, 1998, Heft 2, 129-142).

Schor, B.: Ein zukunftsweisender Weg: Integrierende sonderpädagogische Förderung im Schulwesen Bayern (UE, 1998, 17. Jg., Heft 3, 6-12).

Schneider, W.: Die Zukunft der Pädagogischen Psychologie (PR, 1998, 49. Jg., Heft 2, 91).

Stebler, R., Reusser, K. & Ramseier, E.: Praktische Anwendungsaufgaben zur integrierten Förderung formaler und materialer Kompetenzen (B&B, 1998, Jg. 20, Heft 1, 28-54).

Stuart, M., Dicon, M., Masterson, J. & Quinlan, P.: Learning to read at home and at school (BJEP, 1998, vol. 68, part 1 march, 3-14.).

Unterbruner, G.: Lernt man mit den neuen Informationstechnologien besser? (E&U, 1998, 148. Jg., Heft 3/4, 216-228).

Vögeli-Montovani, U.: Lernbereiche, Beurteilungsgespräche und Zeugnisse (SS., 1998, Heft 5, 30-38).

Weinert, F.E.: Pädagogische Psychologie auf der permanenten Suche nach ihren Forschungsgegenständen und Anwendungsgebieten (PR, 1998, 49. Jg., Heft 2, 93).

Wieczerkowski, W.: Vier hochbegabte Grundschüler in beratungspsychologischer Perspektive (PEU, 1998, Heft 2, 143- 159).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

Butzkamm, W.: Unpopuläre Vorschläge zur Lehrerausbildung und zur Verbesserung der Schule (PR, 1998, 52. Jg., Heft 2, 199-212).

Giasecke, H.: Kritik des Lernnihilismus - Zur Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" (NS, 1998, 38. Jg., Heft 1, 85-102).

Jerusalem, M., & Mittag, W.: Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Problem (UW, 1998, 26. Jg., Heft 2, 107-115).

Krichbaum, G.: Warum Lehrerinnen sich überfordert fühlen (G, 1998, 30. Jg., Heft 2, 14-17).

Klafki, W.: "Schlüsselproblem" in der Diskussion - Kritik einer Kritik (NS, 1998, 38. Jg., Heft 1, 103-124).

Legat, H.: Schulen ans Netz! - Auch Volksschulen? (E&U, 1998, 148. Jg., Heft 3/4, 346-349).

Löns, M.: Problemlösen im "Haus des Lernens". Über einige Aspekte der schulinternen Lehrerfortbildung (PR, 1998, 52. Jg., Heft 2, 213- 232).

Mitter, W.: Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie. Herausforderungen an "Bildung und Erziehung" zur Jahrhundertwende (B&E, 1998, 51. Jg., Heft 1, 101-118).

Oelkers, J.: Das Problem der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung (G, 1998, 30. Jg., Heft 2, 17-18).

Roth, H.: Das neue Schuljahr - packen wir's an (NSP, 1998, 68. Jg., Heft 5, 14-16).

- Schnoor, D.: Neue Medien verlangen nach Schulentwicklung (PF, 1998, 9. Jg., Heft 1, 6-11).
- Schwarzer, R.: Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern (UW, 1998, 26. Jg., Heft 2, 1158-172).
- Schweer, M.K.W.: Interpersonales Vertrauen, Ausbildungsatmosphäre und persönlicher Lernerfolg, Eine empirische Untersuchung zu den Korrelaten erlebten Vertrauens in der pädagogischen Beziehung (EP, 1997, 11. Jg., Heft 4, 447-466).
- Tschegg, K.: Neue Lernkultur in der Lehrerfortbildung (E&U, 1998, 148. Jg., Heft 3/4, 212-215).
- Tulodziecki, G.: Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts als Bestandteil des Schulprogramms (PF, 1998, 9. Jg., Heft 1, 16-23).
- von Hentig, H.: Schule und Gemeinwohl - Bildung ist keine Privatsache (NS, 1998, 38. Jg., Heft 1, 41-54).

(Fach-) Didaktik/Methodik

- Enders, W.: Auf dem Weg zur Lernberatung (P, 1998, 50. Jg., Heft 3, 14- 16).
- Fuhrmann, E.: Unterrichtsverfahren im Frontalunterricht. Vom gelenkten Gespräch bis zum darbietenden Unterricht. Ein Überblick (P, 1998, 50. Jg., Heft 5, 9-12).
- Gudjons, H.: Frontalunterricht - gut gemacht...Vom Come-Back des "Beybringens" (P, 1998, 50. Jg., Heft 5, 6-8).
- Haslinger, E. & Zottl, I.: Praxisbezogener Einsatz des Computers in der Schule - unser Computeralltag (E&U, 1998, 148. Jg., Heft 3/4, 362- 376).
- Heymann, H. W.: Methoden des Lernens, Methoden der Fächer (P, 1998, 50. Jg., Heft 3, 6-9).
- Ingber, M.: Wie kommt man in "Mensch & Umwelt" zu Zeugnisnoten? (NSP, 1998, 68. Jg., Heft 5, 5-11).
- Petek, E.: Lernen - aber wie? Zur Ausbildung von "Lernberatern" in der Lehrerfortbildung (P, 1998, 50. Jg., Heft 3, 30-38).
- Scheika, H.: Kreativer Umgang mit Sprache (UE, 1998, 17. Jg., Heft 2, 11- 16).
- Vogel, K.: Über Sprache nachdenken (UE, 1998, 17. Jg., Heft 2, 6-10).

SLZ - Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

Schwerpunktthemen April 1998 - Juni 1998

- SLZ Nr. 3/98 Fremdsprachenprojekte und die Lehrerbildung
 SLZ Nr. 5/98 Deutschdidaktik
 SLZ Nr. 6/98 Lebensraum Schule
 SLZ Nr. 7/98 Mathematikunterricht heute

Bezugsquelle: Administration "SLZ", Sekretariat LCH, Postfach 189, 8057 Zürich.

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-) Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Psychologie

- Csikszentmihalyi, C. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flammer, A. (1998). *Abriss der Adoleszenzpsychologie*. Köniz: Edition Soziothek.
- Gardner, H. (1997). *Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hasert, J.W. (1998). *Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8-10-jährigen Grundschulern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Heuer, G.U. (1998). *Beurteilen - Beraten - Fördern*. Dortmund: borgmann.
- Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 8 (1997). *Arbeiten in heilpädagogischen Settings*. Basel: Psychosozial Verlag.
- Jakobs, E.-M. & Knorr, D. (Hrsg.). (1997). *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Körner, W. & Hörmann, G. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der Erziehungsberatung. Band II: Praxis der Erziehungsberatung*. Bern: Huber / Hogrefe.
- Merten, St. (1997). *Wie man Sprachen lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Bern: Huber / Hogrefe.
- Oswald, M.E. / Steinvorh, U. (1998). *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden*. Bern: Hans Huber.
- Petermann, F. (Hrsg.). (1998). *Fallbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Erklärungsansätze und Interventionsverfahren*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Schön, B. (1998). *Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit*. Frankfurt: VAS.
- Spieß, W. (Hrsg.). (1998). *Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Sturzbecher, D. (1998). *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie*. Bern: Huber.
- Wesely, S. (1997). *Die Milieuthérapie Bruno Bettelheims. Intention, Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber.
- Zollinger, B. & Cohen, V. (1997). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (1997). *Spracherwerbsstörungen*. Bern: Haupt.

Didaktik / Fachdidaktik

- Adolphy, U. (1998). *"Wir haben uns das so vorgestellt ..." Konstruktivistische didaktische Prinzipien als Möglichkeit, Chemunterricht mädchenorientierter zu gestalten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Baumann, N. u.a. (1998). *Bewegungsangebote sicher gestalten*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Fischer-Olm, A. (1998). *Alle Sinne helfen mit. Ganzheitliche Arbeit in Kindergarten, Vorstufe und Grundschule*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Hinney, G. (1998). *Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kalloch, C. (1998). *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule*. Hildesheim: Georg Olms.
- Kloster, S.X. (1998). *Konzept eines onomasiologischen Wörterbuchs für erwachsene Lese-/SchreiblerInnen*. Hildesheim: Georg Olms.
- Olowson, A. (1998). *Montessori und Sprache: Grammatik zum 'Begreifen'*. Dortmund: borgmann.

Reuter, Y. (1997). *Les interactions lecture-écriture*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

Amrein, Ch. & Bless, G. (Hrsg.). (1998). *Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftstheoretischen Diskurs. Versuche zu einer Verknüpfung von parteinehmenden Sichtweisen mit strukturierten Erkenntnisprozessen. (Festschrift zum 60. Geburtstag von Urs Haebelin.)* Bern: Haupt.

Bernard, F. & Bauer, H. (Hrsg.). (1998). *Kooperatives Lernen in der Berufsschule*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Binneberg, K. (Hrsg.). (1998). *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Blickle, T. (1998). *Schwerhörig - und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Campe, J.H. (1998). *Sämtliche Kinder- und Jugendschriften*. Mit einer Einleitung hrsgg. von B. Fabian & M.-L. Spieckermann. 9 Bände. Hildesheim: Georg Olms.

Dame, F. W. (1998). *Jean-Jacques Rousseau on Adult Education and Revolution*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Fischer, H. & Michelsen, G. (1998). *Umweltbildung: Ein Problem der Lehrerbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Gazzerro, V. (1997). *Insegnamento delle lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*. Roma: Armando.

Giordan, A. et al. (1998). *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Gustafson, L.H. (1998). *Kinder - weit weg und doch ganz nah. Die neun Stufen zum Erwachsenwerden*. Zürich: Kreuz.

Jakobs, H. (1997). *Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht*. Bern: Haupt.

Jonach, M. (1998). *Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Campe und Rousseau*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Rauch, M. & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Rohr, M. (1998). *Freiheit lassen - Grenzen setzen. Wie Eltern Sicherheit gewinnen und ihren Kindern Halt geben*. Freiburg: Herder.

Rumpf, D. (1998). *Bildung und Religion. Prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen zu ihrem korrelativen Zusammenhang*. Hildesheim: Georg Olms.

Thenemeyer, B. (1998). *Strukturbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Ungermann, S. (1997). *Kindheit und Schulzeit von 1750-1850. Eine vergleichende Analyse anhand ausgewählter Autobiographien von Bauern, Bürgern und Aristokraten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Volkshochschule Thüringen. (1998). *Volkshochschulblätter. Nachdruck der Ausgaben März 1919 bis Juni 1933*. Hildesheim: Georg Olms.

Wild, F. (1997). *Askese und asketische Erziehung als pädagogisches Problem. Zur Theorie und Praxis der frühen Landerziehungsheimbewegung in Deutschland zwischen 1898 und 1933*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Woolfson, R. (1998). *Kinder und ihre Körpersprache*. Freiburg: Herder.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Barlage, H. (1998). *Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule*. Hildesheim: Georg Olms.

Beetz, S. (1998). *Hoffnungsträger "Autonome Schule". Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Bürgisser, M. (1998) *Wie Du mir, so ich Dir ... Bedingungen und Grenzen egalitärerer Rollenteilung in der Familie*. Zürich: Rüegger.

OECD (Hrsg.). (1997). *Wissensgrundlagen für die Bildungspolitik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Veranstaltungskalender

9.-14.8.1998 in San Francisco

24th International Congress of Applied Psychology

Informationen: 750 First Street, NE Washington DC 20002, USA.

28. / 29.8.1998

Meine Stimme - meine Sprache

Übungen zu Atmung, Stimme, Artikulation und Gestaltung für Personen, die beruflich und ausserberuflich in der Öffentlichkeit sprechen. Viele Frauen kennen die Erfahrung, dass sie etwas Wichtiges zu sagen haben, aber nicht immer gehört werden. Dies kann am Interesse der Zuhörenden liegen. Es ist aber auch möglich, dass frau sich zu wenig Zeit und Raum zugesteht. Wie etwas gesagt wird, bestimmt wesentlich mit, ob es verstanden wird.

Der Kurs will die Kursteilnehmerinnen ermutigen und befähigen, öffentlich besser sprechen zu lernen, indem unter anderem Stimm- und Sprechfunktionen bewusst gemacht und geübt werden

Kursleitung: Roswita Schilling, Schauspielerin und Sprechausbildnerin bei Radio DRS.

Auskunft und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich.

Tel. 01 381 39 69 Fax 01 381 95 01.

3.-5.9.1998 in Freiburg

Öffentliche Tagung zur politischen Bildung in der Schweiz

Aus Anlass des 150jährigen Bestehens der Schweizerischen Bundesverfassung von 1848 organisiert das Pädagogische Institut der Universität Freiburg im Rahmen eines Mandates der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eine öffentliche Tagung zum Stand und zu den Perspektiven der politischen Bildung in der Schweiz.

Die Beiträge und Diskussionen sind folgenden Fragen gewidmet:

Welche historischen Etappen hat die politische Bildung in der Schweiz durchlaufen?

Wie wird politische Bildung heute in der Schweiz praktiziert?

Welches sind ihre zentralen Inhalte, didaktischen Mittel und psychologischen Vorbedingungen?

Wie können Defizite der schweizerischen politischen Bildung behoben werden?

Welche gesellschaftlichen und politikwissenschaftlichen Perspektiven dienen als Grundlage der politischen Bildung von morgen?

Informationen: Prof Dr. Fritz Oser, Dr. Roland Reichenbach, Pädagogisches Institut, 'Politische Bildung', Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg. Tel. 026-300 75 60/61, Fax 026-300 97 11 e-mail Fritz.Oser@unifr.ch.

4. / 5.9.1998

Lernen ohne Grenzen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Nationale Tagung für Menschen mit geistiger Behinderung, Fachleute und weitere Interessierte

Für immer mehr Menschen mit geistiger Behinderung ist es heute eine Selbstverständlichkeit sich weiterzubilden. Sie zeigen eine grosse Motivation, Neues zu erlernen und vorhandene Fähigkeiten zu festigen. Doch trotz der Vielfalt an Kursangeboten ist es für viele aus verschiedenen Gründen nach wie vor nicht möglich, einen Kurs ihrer Wahl zu besuchen.

An der Tagung sollen die bestehenden Kursangebote mit den Bedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert werden. Und zusammen mit Bildungsverantwortlichen soll nach Lösungen gesucht werden, damit in Zukunft Menschen mit Behinderung ebenso selbstverständlich Zugang haben zu Weiterbildungsangeboten wie Nichtbehinderte.

Mitveranstalter: GEB - Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 37 00 Fax 01 / 381 95 01.

11. / 12.9.1998 in Baden

Qualitätssicherung als Herausforderung für die (Fach-)Hochschulbildung

Referate:

Evaluation von Lehre und Unterricht / Evaluation von Lehre und Ausbildung: Konzepte und Erfahrungen / Evaluation von Lehre und Ausbildung in Deutschland: Erfahrungen und

Empfehlungen / Evaluation von Lehre und Ausbildung aus der Sicht des Rektorates einer deutschen Fachhochschule / Chancen und Grenzen von Qualitätssicherung und Lehrevaluation / Qualitätssicherung und studentische Lehrevaluation: Eine Gratwanderung/ Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen als Führungsfrage.
Informationen: Kongress für (Fach-) Hochschulen, Fachhochschule Aargau, Martinsberg, 5430 Baden, Tel.: 056-221 84 00; Fax 056-221 84 21, e-mail ch.schneider@fh-aargau.ch.

21.-24.9.1998 in Genf

Travailler avec Piaget. In memoriam Bärbel Inhelder.

15ième cours avancé de la Fondation Archives Jean Piaget.

Information. Anastasia Tryphon, Archives Jean Piaget, 18, route Acacias, 1227 Acacias-Genève, Tel. 022-705 70 21, Fax 022-300 20 46; e-mail: tryphon@uni2a.unige.ch.

25. / 26.9.1998 in Zürich

Haben Sozialrechte in der Schweiz eine Chance?

Tagung in der Paulus Akademie

Themen: Sozialrechte, Restgrösse der Menschenrechte, zur philosophisch-ethischen Begründung der Sozialrechte, Vernehmlassung zu den Sozialzielen der revidierten Bundesverfassung, Interessen und Machtverhältnisse.

Veranstalter: Arbeitskreis philosophierender Frauen in der Sozialen Arbeit in Zusammenarbeit mit der Paulus-Akademie.

18.- 23.10.1998 in Ascona, Monte Verità

Fachdidaktik als Wissenschaft und Forschungsfeld in der Schweiz. Aktuelle Lage und Perspektiven in internationaler Sicht

Internationales Kolloquium, organisiert von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF) der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik (FS) der Universität Tübingen.

Die internationale Tagung fragt nach der Entwicklung der Forschungsdisziplin Fachdidaktik in der Schweiz und der Rolle der Fachdidaktik als Professionalisierungsinstrument in der Lehrerbildung. Die Thematik soll unter Einbezug französischer, spanischer, italienischer und deutscher Beiträge erörtert werden.

Anmeldung: Programmbroschüre mit Anmeldeformular ist erhältlich bei: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.

Information: lic. phil. Stefanie Braga, Universität Bern, SLA, Muesmattstr. 27, 3012 Bern, E-mail: braga@sis.unibe.ch, Fax 031/631 42 10. Sekretariat: Tel. 031/631 83 16. Prof. Dr. H.-U. Grunder, IfE, Universität Tübingen, Münzgasse 26, D-72070 Tübingen, Tel. ++497071/297 83 14, Fax ++497071/295871, E-mail: hans-ulrich.grunder@uni-tuebingen.de.

14.11.1998 in Olten

Geschlechterspezifische Kultur an Schulen - pädagogische Perspektiven für die Schulentwicklung. Schweizerische Koedukationstagung

Koedukationsfragen betreffen mehr als Geschlechterrollenbilder in Lehrbüchern und Interaktionen in der Klasse. Es gibt umfassendere, strukturelle, ja politische Fragen dazu. Wenn Schulentwicklung an unseren Schulen, in der Bildungsgesetzgebung so sehr Thema der Zeit ist, was hat sie denn mit Koedukation zu tun? Wie muss die Entwicklung geschehen, damit auch die Koedukation einbezogen wird? Anders herum gesehen kann es bei der heutigen Schulentwicklung nicht nur um organisatorische und administrative Probleme gehen. Geschlechtsspezifische Fragen müssen Bestandteil sein der schulischen Weiterentwicklung, bezogen nicht nur auf die Arbeit im Klassenzimmer sondern auch als Thema für die ganze Schule. Wie lassen sich diese wichtigen Bildungsthemen zusammenbringen?

Informationen: Gruppe für Koedukationsfragen, Käthi Theiler-Scherrer, Rötelbachstr. 12, 4702 Oensingen.

Kurznachrichten

CH **Rechtsschreibreform: Einführungstermin 1. August 1998 definitiv**

Nachdem sich 1996 die deutschsprachigen Staaten über eine Orthografiereform geeinigt und sich dabei auch auf den Einführungstermin 1. August 1998 verständigt hatten, sind während der beiden letzten Jahre - vorab in Deutschland - immer wieder Kontroversen aufgeflammt und Gerichtsverfahren gegen die Reform angestrengt worden. Diese Auseinandersetzungen haben auch hierzulande zu Verunsicherungen geführt und die zügig an die Hand genommenen Vorbereitungs- und Umstellungsarbeiten immer wieder in Frage gestellt. Auf Einladung der Deutschen Kultusministerkonferenz KMK haben nun am 6.2.1998 politische Vertreter Deutschlands, Österreichs, Liechtensteins und der Schweiz in Bonn getagt und eine Lagebeurteilung vorgenommen. Nach ihrer gemeinsamen Einschätzung hat die gründliche Auseinandersetzung mit der Kritik an der Neuregelung deutlich gemacht, dass das beschlossene Regelwerk besser durchdacht und solider gearbeitet ist, als das in der öffentlichen Diskussion oft dargestellt wird. Die erfolgreiche Umsetzung in praktisch allen Schulen, sehr gute Erfahrungen mit Testgruppen innerhalb öffentlicher Verwaltungen sowie die Tatsache, dass Tausende von Schulbüchern und verschiedene Presseorgane, die bereits den neuen Regeln entsprechen, ohne die geringsten Schwierigkeiten gelesen werden, sind der Beweis dafür. In der Schweiz sorgen Bund und Kantone, gemäss ihrer jeweiligen Zuständigkeit, gemeinsam dafür, dass die Umsetzung der Reform ab 1. August 1998 zu greifen beginnt.

CH **Sieben Fachhochschulen für die Schweiz**

Der Bundesrat ist den straffen Anträgen der Fachhochschulkommission gefolgt und hat rückwirkend auf letzten Oktober grünes Licht für vorläufig sieben Fachhochschulen in den Regionen Westschweiz, Tessin, Bern, Zentralschweiz, Zürich, Ostschweiz und Nordwestschweiz gegeben. Die neuen Kompetenzzentren werden von einem einzigen Dachorgan strategisch geführt, nach Bundesauflagen leistungsorientiert finan-

ziert und erhalten erst im Jahre 2003 die definitive Betriebsgenehmigung. Sie entstehen aus den 60 höheren Fachschulen und ergänzen die akademische Hochschullandschaft mit einer berufsbildenden Schiene.

CH **Vom BIGA zum BBT**

Das frühere BIGA heisst neu Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).

CH **EDK Plenarversammlung vom 4.6.1998**

Unter dem neuen EDK-Präsidenten, Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling, St. Gallen, verabschiedete die Plenarversammlung der Erziehungsdirektorinnen- und -direktoren die interkantonale Vereinbarung über Fachhochschulen. Damit bleibt der freie Zugang zu den Fachhochschulen über die Kantons- und Kantonsgrenzen hinaus gewährleistet. Die Vereinbarung sieht Beiträge pro Studierende(n) in der Höhe von 5000 bis 25'000 Franken vor, die die Wohnortskantone zu leisten haben. Die Kantone und das Fürstentum Liechtenstein werden nun eingeladen, diesem flächendeckenden Abkommen beizutreten. Die Plenarversammlung stimmte den folgenden Reglementen zu, die auf den 1. August 1998 in Kraft treten werden.

- Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen
- Reglement über die Anerkennung der Diplome für Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen

Am 18.2.1993 nahm die EDK die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen an. Diese Vereinbarung gilt für alle Ausbildungen und Berufe, deren Regelung in die Zuständigkeit der Kantone fällt. Gemäss dieser Vereinbarung ist die EDK die Anerkennungsbehörde; sie ist für den Vollzug der Vereinbarung und demzufolge auch für die Erarbeitung der Anerkennungsreglemente zuständig. Weitere Reglemente sind zurzeit in Vernehmlassung.

CH **Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern**

Im Zeitraum vom März 1997 bis April 1998 hat Charles Landert (Landert Farago Davatz & Partner, Zürich) in neun Deutschschweizer Kantonen Woche für Woche knapp 50, insgesamt über 2400 Lehrpersonen verschiedener Stufen über Umfang und Art

ihrer Arbeitstätigkeit befragt. Die Untersuchung ist in ihrer Anlage einzigartig: Indem die befragten Lehrpersonen zusammen während eines ganzen Kalenderjahres über ihre Berufstätigkeit Buch führten, können heute Aussagen nicht nur zur Jahresarbeitszeit, sondern auch zu den berufstypischen individuellen und saisonalen Schwankungen der Lehrerarbeitszeit sowie zum Stellenwert der Ferienzeit gemacht werden. Dank der hohen Teilnahmequote von über 80% und weitreichender Kontroll- und Plausibilisierungsarbeiten stehen sehr aussagekräftige Daten zur Verfügung. Ergebnisse einer vertieften Auswertung liegen im Herbst 1998 vor.

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten gemäss der Studie im Schnitt gegen 1900 Stunden im Jahr, was mindestens der Normalarbeitszeit im öffentlichen Dienst (1848 Stunden bei einer 42-Stunden-Woche und 220 effektiven Arbeitstagen) entspricht.

Die Unterrichtszeit macht lediglich knapp die Hälfte der Jahresarbeitszeit aus. Damit ein wirksamer Unterricht stattfinden kann, braucht es nochmals denselben Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung (ca. 25%), die mittelfristige Planung, Koordination und Auswertung (ca. 10%), für Gemeinschaftsaufgaben im Schulhaus und die Weiterbildung (je ca. 4,5%) sowie für die Beratung, Betreuung und Administration (zusammen ca. 8%).

Die Jahresverteilung der Arbeitszeit ist allerdings sehr unregelmässig. Während der Schulwochen wird meistens 43 und mehr Stunden gearbeitet. Interessant ist auch der Befund, dass nur 2 bis 3 Ferienwochen ganz ohne Arbeit für die Schule bleiben.

Es lässt sich aus dieser Studie nachweisen, dass die Belastung der meisten Lehrkräfte offenbar qualitativ an der oberen Grenze angelangt ist. Politisch brisant ist, dass sich Veränderungen an den Pflichtstundenzahlen kaum mehr auf die Gesamtarbeitszeit auswirken: Erhöht man die Pflichtstundenzahl, bleibt die Gesamtarbeitszeit gleich, die Erhöhung geht einfach auf Kosten anderer Aufgaben wie Vorbereitungszeit, Zeit für Beratungsgespräche, Zeit für Entwicklungsarbeit an der Schule usw. Damit ist offenkundig, dass eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl direkt die Gesamtqualität der Schule senkt.



Brief der Präsidentin an die Mitglieder

Schleinikon, im Juni 1998

Liebe Mitglieder

"Wie fang ich nach der Regel an?", fragt Walther Stolzing in den Meistersängern von Nürnberg. "Ihr stellt sie selbst, und folgt ihr dann", lautet die Antwort von Hans Sachs. Die Regeln einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst aufzustellen, ist unserer Gesellschaft natürlich nicht möglich.

Hingegen nehmen wir aus Überzeugung die Möglichkeit wahr, uns zu Regeln, resp. Reglementen ausführlich und differenziert zu äussern. An den letzten Vorstandssitzungen befassen wir uns daher intensiv mit den Anerkennungsreglementen der Lehrdiplome für die Vorschule und für die Primarschule. Im Bewusstsein, dass es sich dabei um Ausdruck einer gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik handelt, beschäftigten wir uns auch mit grundsätzlichen Überlegungen.

Da uns Transparenz und die Information aller Mitglieder sehr wichtig sind, finden Sie unsere Vernehmlassungen im Wortlaut in den vorliegenden BzL.

Der Vorstand erarbeitet seine Stellungnahmen im Wissen, nie der Meinung *aller* Mitglieder gerecht werden zu können. Unsere Vernehmlassungen reflektieren die verschiedenen Positionen der einzelnen Vorstandsmitglieder, denen Sie durch Ihre Wahl Vertrauen ausgesprochen haben.

Legitimationsbasis für den heutigen Vorstand sind zudem vorangehende Stellungnahmen, wie z.B. diejenige zu den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1994) oder zum Entwicklungsprojekt Diplommittelschuler. (1997). Auch stützt sich der Vorstand auf das von der Mitgliederversammlung 1996 verabschiedete Papier zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.

Ihre Meinung, liebe Mitglieder, zu unseren Stellungnahmen interessiert uns selbstverständlich. Von zustimmenden oder ablehnenden Zuschriften können wir lernen.

Wir haben uns im Vorstand natürlich auch mit anderen Geschäften befasst. Unser Kongress wird neu im Frühjahr (Ende April) durchgeführt werden. Vorgesehene Inhalte sind die Lehrerbildungsevaluation des NFP-33 und Blicke über die Grenze hinaus. Die Kenntnis von Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in anderen Ländern wird wertvolle Impulse zur Positionierung der eigenen Ausbildung geben können.

Die Mitgliederversammlung findet am *16. Dezember 1998* am Nachmittag statt und wird durch ein attraktives Programm mit Referat und Podium ergänzt. Nach den Sommerferien werden Sie detaillierter informiert werden.

Ich wünsche Ihnen allen einen schönen Sommer und erholsame Ferientage.

Mit freundlichen Grüssen

Die Präsidentin:

Dorothea Meili-Lehner



Schweizerische Konferenz
der Kantonalen Erziehungsdirektoren
Generalsekretariat
Zähringerstrasse 25
Postfach 5975
3001 Bern

Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe

Mit Schreiben vom 2. Februar 1998 (5955.9/97, 5956.7/97) laden Sie die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL / SSFE ein, zu den beiden Entwürfen der Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe Stellung zu nehmen. Wir danken Ihnen, dass Sie uns Gelegenheit geben, uns zu den Entwürfen zu äussern.

Als Gesellschaft, in der die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrpersonen aller Stufen zusammengeschlossen sind, beurteilen wir die vorliegenden Entwürfe unter *professionellen* Aspekten, wie dies dem Zweck der SGL / SSFE entspricht. Die vorliegende Stellungnahme orientiert sich somit konsequent an Standards, die zwingend zu respektieren sind, wenn das Ziel der qualitativen Optimierung der Ausbildung der Lehrpersonen erreicht werden soll. Wohl sind die bildungspolitischen Implikationen der Umsetzung der Reformkonzepte mitbedacht; in unserer Vernehmlassungsantwort sind unsere diesbezüglichen Überlegungen indessen bewusst nicht mitberücksichtigt.

1. Grundsätzliches

1.1 Die EDK setzt Massstäbe

Die föderalistische Ordnung unseres Bildungswesens lässt den Kantonen in der Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen weiten Raum. Umso wichtiger sind die *Massstäbe*, die die EDK im Zusammenhang mit der Tertiarisierung der Ausbildung der Lehrpersonen und im Hinblick auf die interkantonale Anerkennung ihrer Abschlüsse setzt. Mit den Reglementen über die Anerkennung der Lehrdiplome sichert sie die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte *aller* Stufen, und sie fördert aufgrund klar ausgewiesener Bedingungen der Diplomanerkennung die berufliche Mobilität der Lehrpersonen. Die diesbezüglichen Bestimmungen geben Gewähr, dass die in den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" und den Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 festgelegten Standards im Zuge der aktuellen inneren, strukturellen und institutionellen Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung respektiert und im Prozess der Umsetzung der Reformpostulate durch politisch oder finanziell bedingte Zugeständnisse nicht unterlaufen werden.

1.2 Leitplanken für die Umsetzung der Reformziele

Die von der EDK zur Vernehmlassung unterbreiteten Reglementsentwürfe legen fest, was die "minimalen Forderungen sind, denen ein Abschluss genügen muss". Ziel der "Diplomvereinbarung" der EDK vom 18. Februar 1993 ist nicht allein die Harmonisierung der bislang kantonal äusserst unterschiedlichen Voraussetzungen der Zulassung zur Lehrerbildung, ihrer Struktur, ihrer institutionellen Zuordnung und der von den Lehrpersonen in Di-



plomprüfungen auszuweisenden Kompetenzen, sondern vielmehr die auf dem Wege der Harmonisierung der Studiengänge zu erreichende Höherqualifikation und Professionalität der Lehrkräfte aller Stufen.

Mit der Verlegung der Grundausbildung auf die Hochschulstufe sollen sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissenschaftlich begründete Handlungskompetenzen entwickeln, und das so, dass das wissenschaftliche Wissen die Praxis erhellt und die Praxis dem wissenschaftlichen Wissen jene Probleme aufdeckt, die es in der mit der Ausbildung verknüpften Forschung zu klären und zu lösen gilt. Dieses Konzept einer umfassenden Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedingt jedoch, dass die Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome entsprechende Leitplanken setzen.

1.3 Die Gleichwertigkeit von Ausbildung und Berufsauftrag aller Lehrpersonen

Wo immer in den einzelnen Kantonen ein Reformprozess im Gang ist, der die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Ziel hat, entwickeln sich *Gesamtkonzeptionen einer künftigen Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen*. Überall geht die Planung davon aus, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag unter Einbezug der Vorschule auf allen Stufen und in allen Lehr- und Lernbereichen gleichermassen ernst zu nehmen ist. Der pädagogische Förder- und Erziehungsauftrag ist unteilbar. Er bedingt eine gleiche Professionalität und eine gleichwertige Qualifikation der Lehrpersonen aller Stufen. Somit muss die Ausbildung aller Lehrpersonen zu *gleichwertigen schulpädagogischen Qualifikationen* führen. Die Lehrkräfte der Vorschule dürfen nicht weniger qualifiziert ausgebildet werden als diejenigen der Primarstufe, letztere nicht weniger als die der Sekundarstufe I.

Die Schule der Zukunft geht davon aus, dass sich die Hierarchisierung im Bildungswesen abbaut. Das gilt auch bezüglich des beruflichen Rollenverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer. Das will nicht besagen, dass die stufenspezifischen Unterschiede missachtet werden. Die Ausbildungsziele und -inhalte sowie die in der Ausbildung praktizierten Lehr- und Lernformen richten sich aus auf die Zielstufe. Darum unterscheiden sie sich insbesondere im fachwissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Bereich.

1.4 Erweiterte Aufgaben der Schule erhöhen die Ansprüche an die Lehrpersonen

Auf Grund des gesellschaftlichen Wandels haben sich die Anforderungen an die *Professionalität* der Lehrpersonen, an ihre berufliche Wissens- und Handlungskompetenz, wesentlich erhöht. Es ist insbesondere festzustellen, dass der Förderung der Kinder in der Vorschule und während der ersten Jahre der Volksschule eine grosse Bedeutung zukommt. Diese kann besonders nachhaltig wirksam sein, weil sich auf dieser Stufe Wissensvermittlung, Fähigkeitsschulung und Persönlichkeitsbildung eng verbinden. Fachliches Lernen und überfachliches Lernen sind aufeinander bezogen. Im Vordergrund steht zudem das soziale Lernen. Kinder von unterschiedlichster Herkunft, mit je unterschiedlichen biografischen bzw. umfeldbezogenen Erfahrungen und einem je eigenen Entwicklungsstand finden sich in Lerngruppen zusammen, mit dem Ziel des Findens der eigenen Identität und dem Ziel der Stärkung einer Haltung des Respekts vor der Andersartigkeit der andern Kinder. In der zunehmend multikulturell strukturierten Bildungsgemeinschaft der Vorschule oder der Klasse bekommt diese Erziehung zur Sozialität eine besondere Bedeutung. Das stellt hohe Ansprüche an die Lehrpersonen, denen die Aufgabe der Erziehung und Bildung der Kinder der Vorschule und der Primarstufe übertragen ist. Sie bedürfen darum einer gleichermassen qualifizierenden Aus- und Fortbildung.



1.5 Die Reglementsentwürfe unterlaufen die Standards einer tertiarisierten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen

In der vorliegenden, überarbeiteten Form entsprechen die Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe unseren Erwartungen nicht. Auf weitere Sicht steht dasjenige über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule einer Entwicklung hin zur Gleichwertigkeit der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe resp. für die Basisstufe im Wege.

Die beiden Reglemente gehen unter das von der Experten- und Koordinationsgruppe geforderte Anspruchsniveau zurück. Die SGL / SSFE kann sich damit nicht einverstanden erklären. Sie lehnt insbesondere die von einer qualifizierten Vorbildung Abstand nehmende Neuregelung der Zugangsvoraussetzungen und die Zurücknahme der dem Hochschulstatus gemässen Anforderung an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder ab.

2. Stellungnahme der SGL/SSFE zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule

2.1 Hohe Anforderungen an die Kompetenz der Lehrpersonen der Vorschule

Die Erziehung und Förderung der Kinder im Vorschulalter erfordert von den Lehrpersonen, denen diese Aufgabe übertragen ist, eine besonders differenzierte Befähigung zur Wahrnehmung der Herkunftsbedingungen, der Begabung und des Entwicklungsstandes jedes einzelnen Kindes, ist doch der Kindergarten nach der Familie der erste Ort der systematischen, zielorientierten Lernförderung und der Sozialisation in einer Gruppe Gleichaltriger. Es gilt einerseits in direkter Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. mit anderen Erziehenden, nötigenfalls mit Fachstellen, Entwicklungs- und Lernhemmungen oder Verhaltensauffälligkeiten frühzeitig zu erkennen und abzubauen, und andererseits die einzelnen Kinder, die heute zum einen Teil bereits im Vorschulalter mit den elementaren Kulturtechniken vertraut, zum andern des öftern in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung retardiert sind, individuell zu fördern. Weil die Lehrpersonen der Vorschule in der Erfüllung ihres Auftrages zudem meist allein und nicht in ein Kollegium eingebunden sind, bedürfen sie eines besonders hohen Grades an *Professionalität* und einer entsprechenden anspruchsvollen Ausbildung.

2.2 Der Reglementsentwurf steht einer zeitgemässen Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschulerziehung und -bildung entgegen

Die im Reglementsentwurf festgelegten Diplomanerkennungsvoraussetzungen (Vorbildung und Zulassung; Studienplan; Prüfungen; auszuweisende Kompetenzen) entsprechen den Anforderungen, denen die Lehrpersonen im Vorschulbereich als professionell Handelnde zu genügen haben, in keiner Weise.

Die Minimalanforderungen, die erfüllt sein müssen, damit ein Diplom für die Vorschule interkantonal anerkannt werden kann, unterscheiden sich von denen, die sich an die Lehrpersonen der Primarstufe richten, nur in einzelnen, aber wesentlichen Punkten. Neben der tertiarisierten Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule oder an einem der Universität angegliederten Institut kann die Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule laut Reglementsentwurf weiterhin auf der Sekundarstufe stattfinden. Kann man unter solch divergenten Voraussetzungen überhaupt von einer *"Harmonisierung"* sprechen, wie die EDK sie mit ihrer Diplomvereinbarung als bildungspolitische Zielsetzung vorgibt?



2.3 *Das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule darf einer prospektiven Weiterentwicklung nicht im Wege stehen*

Mit Nachdruck fordert der KGCH die Angleichung der Standards der Ausbildung und der beruflichen Qualifikation der Vorschul- und der Primarstufenlehrpersonen. Desgleichen die Kindergartenseminar-Leiterinnen- und Leiterkonferenz KSLK.

Wohl sieht die EDK vor, zu einem späteren Zeitpunkt das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Basisstufe von einer speziellen Expertengruppe entwerfen zu lassen. Es wäre freilich im Hinblick auf die weitere Entwicklung wichtig, bereits jetzt für die Vorschule und die Primarstufe identische Diplomanerkennungsvoraussetzungen festzulegen: analoge Anforderungen betr. die institutionelle Zuordnung, die Zugangsvoraussetzungen und die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder. Nötigenfalls muss diese Angleichung in zwei Schritten erfolgen, d.h. als erstes bei zunächst noch erleichterten Aufnahmebedingungen mittels der durchgehenden Tertiarisierung der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule, als zweites sodann aufgrund identischer Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung für die Vorschule und die Primarstufe.

Bestrebungen, die Reglemente über die Anerkennung der Lehrpersonen für die Vorschule und für die Primarstufe schon heute in einem einzigen Dokument zusammenzufassen, mögen verfrüht sein. Immerhin ist festzustellen, dass die Anerkennungsbestimmungen für die Primarstufe ihrerseits bereits heute die künftige Weiterentwicklung von der Lehrperson, die alle Fächer erteilt, zur Fächergruppenlehrkraft vorwegnehmen. In analoger Weise ist für die Vorschule die Entwicklung hin zur Basisstufenlehrkraft in das Reglement als prospektiv neue Kategorie von Lehrpersonen einzubeziehen. Die Gleichwertigkeit der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Schule ist somit schon jetzt grundsätzlich zu fordern, und das zunächst unabhängig vom Umstand, ob sich die beiden Bildungsphasen überlappen oder ob sie je selbständig organisiert sind.

2.4 *Zu den einzelnen Bestimmungen über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule*

Mit Ausnahme weniger Artikel sind die Diplomanerkennungsreglemente für die Vorschule und die Primarstufe identisch. Umso symptomatischer sind die Abweichungen. Sie sind kennzeichnend dafür, wie die Bildungs- und Erziehungsarbeit, die in der Vorschule zu leisten ist, und wie die beruflichen Anforderungen an die Lehrpersonen, denen sie übertragen ist, eingeschätzt werden.

Art. 2 Geltungsbereich

Reglementsentwurf:

Für die Kategorie der Lehrpersonen für die Vorschule besteht neben einer Ausbildung an der PH oder der Universität die Möglichkeit der Ausbildung und des Abschlusses an einer "anderen Ausbildungsinstitution", im Klartext: wie bis anhin an einem Mittelschulseminar, und das ohne Angabe einer Übergangszeit, d.h. auf Dauer.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Der Fortbestand der seminaristischen Ausbildung (KG-Seminare) der Lehrpersonen für die Vorschule ist in gleicher Weise zu befristen wie die seminaristische Ausbildung der Primarlehrkräfte, wobei die Übergangszeit für beide Kategorien gleich lang sein muss.

Begründung:

Das Reglement diskriminiert eine Kategorie von Lehrpersonen, die bis heute weitgehend von Frauen ausgeübt wird, und grenzt sie aus der Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus.



Art. 3 Ausbildung

Reglementsentwurf:

- Ziff. 1 fehlt im Reglement für die Primarstufe,
Ziff. 2a-c sind für die Vorschule stufenspezifisch formuliert,
Ziff.3 verbindet Theorie und Praxis, Lehre und Forschung,
Ziff.4 legt fest, dass die Ausbildung aufgrund eines Studienplans erfolgt, der vom Kanton oder von mehreren Kantonen erlassen oder genehmigt wird,
Ziff.5 fordert im Vollzeitstudium eine Ausbildungsdauer von 3 Jahren und umschreibt den Anteil der "Praxisausbildung" mit 20-30% (Primarstufe: 15-30%)

Zu Ziff. 4: Studienplan

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die SGL / SSFE schlägt vor, Art. 3, Ziff. 4 wie folgt neu zu formulieren:

- Die Pädagogische Hochschule bzw. das einer Universität angegliederte Lehrerbildungsinstitut erfüllt in Lehre, Forschung und Dienstleistung den vorgegebenen Leistungsauftrag. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen stützt sich auf einen Studienplan. Es ist Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution, diesen Studienplan auftrags- und zielorientiert selber zu entwickeln. Seine Umsetzung ist im Sinne der Qualitätssicherung zu evaluieren und gegenüber dem rechtlichen Träger der Institution zu verantworten.
- Die Ausbildung umfasst die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Sonderpädagogik als Orientierungsfach), Didaktik, Fachdidaktik, Fachausbildung und im Wechselbezug von Theorie und Praxis die schulpraktische Ausbildung, die 20-30% der Ausbildungszeit beanspruchen soll.

Begründung:

Bildungsinstitutionen auf Hochschulebene ermöglichen mit modular strukturierten Studienangeboten individuell und zeitlich differenzierte Ausbildungswege. Als weitgehend autonomer "pädagogischer Handlungseinheit" kommt der Pädagogischen Hochschule das Recht zu, aufgrund eines vorgegebenen Leistungsauftrages ihren Studienplan selber zu entwickeln. Diese eigenverantwortete Gestaltungsfreiheit findet ihr Korrelat in der Pflicht zur Evaluation der Umsetzung der Studien- und Forschungskonzepte, zu ihrer Optimierung und Weiterentwicklung und zur Rechenschaftsablage.

Zu Ziff. 5: Dauer der Ausbildung

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die Dauer der Ausbildung ist in einem speziellen Artikel zu regeln. Die SGL / SSFE schlägt folgende Neufassung vor:

Art. 3, Ziff. 5 = neu Art. 4 Dauer der Ausbildung

- 1 Die Ausbildung dauert im Vollzeitstudium mindestens drei Jahre und verlängert sich bei berufsbegleitenden Studien entsprechend.
- 2 Die Ausbildung kann sich individuell zufolge der Anrechnung bereits erbrachter Studienleistungen reduzieren, insbesondere wenn diese im Rahmen der Ausbildung zur Lehrkraft für eine andere Stufe erbracht worden sind.

Begründung:

Die Dauer der Ausbildung ist ein entscheidendes Element der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie sollte demzufolge nicht beiläufig, sondern in einem speziellen Artikel geregelt werden.



Ziff. 5: Praxisausbildung

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Es ist zu verdeutlichen, dass mit "Praxisausbildung" eine differenzierte Ausgestaltung der Praxisanteile im Wechselbezug mit der Theorie gemeint ist, nicht aber eine Verselbständigung der Praktika. Die anteilmässig unterschiedliche Regelung dieser "Praxisausbildung" der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe ist sachlich nicht gerechtfertigt.

Begründung:

Der Reglementsentwurf könnte so verstanden werden, dass eine "Praxisausbildung" per se, losgelöst von der "Theorie", einen Anteil von 20-30% der Ausbildungszeit beanspruchen könnte. Das darf nicht sein. Die "Praxisausbildung" verknüpft sich eng mit dem Theoriestudium, und sie beinhaltet zugleich die Praxisforschung. Massgebend ist die Qualität dieses Zusammengehens von Theorie und Praxis, weniger die zeitliche Aufteilung. Sofern der Zeitanteil, der für die berufspraktische Ausbildung zur Verfügung steht, festgelegt wird, muss dieser Prozentanteil für alle Kategorien von Lehrpersonen gleich gross sein, und es ist zu verdeutlichen, dass die Formen dieser "Praxisausbildung" vielfältig sind.

Art. 4 Anrechenbare Studienleistungen

Reglementsentwurf:

Bereits absolvierte Studienleistungen werden angerechnet.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Es ist die Bestimmung dahingehend zu ergänzen, dass diese Studienleistungen auf der Tertiärstufe erfüllt sein müssen.

Begründung:

Auch wenn sich die Anrechenbarkeit *insbesondere* auf Lehrpersonen bezieht, die sich für eine weitere Stufe qualifizieren, ist eindeutig festzuhalten, dass "Studienleistungen", die auf der Sekundarstufe erbracht worden sind, nicht zu "credits" führen und somit nicht angerechnet werden können.

Art. 5 Zulassungsvoraussetzungen

Reglementsentwurf:

Das Diplom einer anerkannten dreijährigen DMS und die Berufsmaturität sind der gymnasialen Maturität gleichgestellt. Ein "allfälliger Mangel an Allgemeinbildung" wird nur für Berufsleute mit Berufspraxis in Betracht gezogen, und nur sie haben entsprechende Lücken zu kompensieren.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

In Analogie zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe haben die Anwärterinnen und Anwärter mit schulischem Bildungsweg die gymnasiale Maturität als obligate Zugangsvoraussetzung auszuweisen. Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen Diplommittelschule legen aufgrund einer Anschlussausbildung ("Passerelle") in mehreren Fächern eine Prüfung ab. Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität haben ihre Allgemeinbildung in einem berufsbegleitenden Vorbereitungsstudium oder in einer Vollzeitausbildung zu ergänzen und sich in einem Aufnahmeverfahren in mehreren Fächern über eine ausreichende Vorbildung und Studierfähigkeit auszuweisen.

Begründung:

Gleiche Anforderungen an die Ausbildung der künftigen Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe bedingen gleiche Zulassungsvoraussetzungen für beide Kategorien. Auch im Hinblick auf die Schaffung einer Basisstufe sind die Bedingungen einheitlich zu regeln.



Massgebend sind die Anforderungen an die Zugangsvoraussetzungen, wie sie für die Primarstufe festgelegt sind. Sollte sich diese Ziellösung nicht in *einem* Schritt, sondern erst mit dem Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Basisstufe realisieren lassen, ist zum mindesten Gewähr zu geben, dass sich die Berufsbildung auf eine qualifizierte, breitgefächerte allgemeine Vorbildung abstützt und dass sie konsequent *tertiarisiert* wird.

Die hohen Anforderungen an die musisch-kreative, gestalterische Befähigung der Lehrpersonen für die Vorschule lassen es als wünschbar erscheinen, dass sich die Kandidatinnen und Kandidaten über ihre Vorbildung und Ausbildungseignung ausweisen. Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität haben ihre Allgemeinbildung in einem berufsbegleitenden oder vollzeitlichen Vorbereitungsstudium zu ergänzen und sich in einer Aufnahmeprüfung in mehreren berufsrelevanten Fächern über eine ausreichende Vorbildung auszuweisen.

Art. 7 Qualifikation der Dozenten und Dozentinnen

Reglementsentwurf:

Gefordert sind ein Hochschulabschluss, erwachsenenbildnerische Qualifikationen sowie in der Regel ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung, wobei von der Bedingung des abgeschlossenen Studiums abgewichen werden kann.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die Ausnahmeregelung gemäss Ziff. 2, wonach sich Dozentinnen und Dozenten auch anders als aufgrund eines akademischen Abschlusses als qualifiziert ausweisen können, muss sich auf begründete Ausnahmefälle beschränken. Es betrifft dies vor allem Bereiche, die nicht universitäre Disziplinen sind.

Praktische Lehrerfahrungen sind eine wichtige, jedoch nicht ausreichende Anstellungsvoraussetzung. Der Praxisbezug kann so sichergestellt werden, dass Dozentinnen und Dozenten, die keine Lehrerfahrung auf der Zielstufe ausweisen, im Team-Teaching mit einer Praxislehrkraft zusammenarbeiten.

Begründung:

Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat ihren Preis. Sie fordert von den Dozentinnen und Dozenten Qualifikationen, wie sie der Hochschulstatus bedingt. Diese Ansprüche an die Qualifikationen der Dozentschaft dürfen nicht unterlaufen werden. In Einzelfällen können die zur Erfüllung eines Lehrauftrages an der PH notwendigen Kompetenzen durch spezielle Studien und Arbeiten ausgewiesen werden (Forschungs- und Lehrplanarbeiten, Entwicklung von Lehrmitteln u.a.).

Dem Tertiärbereich gemässe, konsequent formulierte Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder schaffen die Voraussetzung der Gleichwertigkeit aller Stufenausbildungen. Eine ausschliesslich praxisbezogene, auf die Berufstätigkeit auf der Zielstufe abgestützte Kompetenz ist keine den Anforderungen und dem Status der tertiarierten Ausbildung entsprechende Qualifikationsvoraussetzung. Die an die PH zu wählenden Dozentinnen und Dozenten haben sich über eine wissenschaftlich fundierte Fachkompetenz *und* über eine eigene Lehrpraxis auszuweisen. Diese Lehrerfahrung muss nicht auf die Zielstufe ausgerichtet sein. Die Dozentinnen und Dozenten eignen sich Praxiserfahrungen auf der Zielstufe begleitend zu ihrer Lehrtätigkeit an der PH an. Eine mit Diplom auszuweisende Lehrberechtigung auf der Zielstufe ist nicht erforderlich.

Art. 10 Erteilung des Diploms

Reglementsentwurf:

Erwähnt ist eine Beurteilung der mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen während und/oder am Ende der Ausbildung; nicht genannt sind die Lernbereiche.



Stellungnahme der SGL / SSFE:

Der Studienplan für Lehrpersonen der Vorschule unterscheidet wie derjenige der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe innerhalb der Berufsbildung die Bereiche Fachausbildung, Erziehungswissenschaft, Didaktik, Fachdidaktik und Praxisausbildung. Die in diesen Lernfeldern erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind im Ausbildungsverlauf zu beurteilen (Selbst- und Fremdevaluation) und bei Abschluss der Ausbildung zu qualifizieren. Dabei macht es Sinn, dass sich auch angehende Lehrpersonen der Vorschule in einer Diplomarbeit über ihre Befähigung zu selbständiger, wissenschaftsgestützter Bearbeitung eines berufsrelevanten bzw. gesellschaftlich oder subjektiv bedeutsamen Problems ausweisen.

Begründung:

Die Lernfelder der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule unterscheiden sich bei aller stufenspezifischen Ausrichtung nicht von denjenigen der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung. Demzufolge sind sie zu nennen.

Ergänzend sind auch die nicht durch die Vorbildung ausgewiesenen Lerninhalte im manuell-musisch-gestalterischen Bereich Gegenstand der Leistungsevaluation und -qualifikation.

Art.11 Diplomurkunde

Reglementsentwurf:

Der mögliche Ausschluss einzelner Bereiche aus der Lehrberechtigung (z.B. Turnen / Sport bei körperlicher Behinderung) wird im Diplom für Vorschullehrkräfte als Möglichkeit nicht erwähnt. Im Reglement für die Primarstufe (lit. d) ist er aufgeführt.

Frage der SGL / SSFE:

Sind im Vorschulbereich analoge Bestimmungen nicht nötig? Kann nicht Lehrperson der Vorschule werden, wer z.B. körperlich behindert ist?. Trifft dies zu? Wenn nicht, müsste auch im Diplom für die Vorschule vermerkt werden, in welchem Bereich keine Lehrberechtigung erteilt wird.

2.5 Zusammenfassung der Stellungnahme der SGL / SSFE zum Entwurf des Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule

Art.2: Der Fortbestand der seminaristischen Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule ist zu befristen. Die Übergangszeit ist gleich zu bemessen wie für die Primarstufe. Sie ist in Art. 19 (Übergangsregelung) zu vermerken.

Art.3

Die Ausbildung dauert *mindestens* 3 Jahre (Vollzeitstudium). Die Dauer ist in einem speziellen Artikel festzulegen (neu: Art. 4). Eine allf. individuelle Studienzeitverkürzung bezieht sich ausschliesslich auf Studienleistungen, die auf der Tertiärstufe erbracht worden sind. "Praxisausbildung": Es ist sicherzustellen, dass die "Praxisausbildung" im Wechselbezug mit der Theorie verschiedenste Organisationsformen beinhaltet. Die Zeitanteile sind für alle Stufen gleich zu regeln (20-30%).

Art.5

Die Zulassungsvoraussetzungen sind für die Vorschule und die Primarstufe gleich festzulegen: für Kandidatinnen und Kandidaten mit schulischem Bildungsgang: MAR-Maturität; für Anwärterinnen und Anwärter mit Berufsbildung (Berufsmaturität): Prüfung der zu erweiternden Allgemeinbildung in mehreren, für Ausbildung und Lehrtätigkeit relevanten Fächern.



Art.7

Wissenschaftliche und lehrpraktische Kompetenzen sind unabdingbare Wahlvoraussetzungen. Die Anstellung von Dozentinnen und Dozenten, die ihre Qualifikationen nicht mit einem akademischen Abschluss ausweisen, hat sich auf begründete Ausnahmefälle zu beschränken.

Art.10

Didaktik ist als Lernbereich im Studienplan aufzuführen beinhaltend Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken, mit Berücksichtigung des überfachlichen Lernens im Themenbezug).

Zu beachten sind im besonderen die grundsätzlichen Überlegungen der SGL/SSFE, die den Entwurf in der vorliegenden Form ablehnt und ihre Stellungnahme eingehend begründet.

3. Stellungnahme der SGL/SSFE zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe

3.1 Gegen die Zementierung der Hierarchisierung der Lehrberufe

Die SGL / SSFE stellt fest, dass die Voraussetzungen zur Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe verschieden sind. Die ausbildungsrelevanten Vorgaben der Reglementsentwürfe unterscheiden sich in ihrem Stufenbezug. Uneinheitlich ist insbesondere die institutionelle Zuordnung der Stufenausbildungen. Für die Lehrpersonen der Vorschule ist die Ausbildung nicht zwingend tertiarisiert. Desgleichen verfestigen die Reglementsentwürfe die Unterschiede der Zulassungsvoraussetzungen und des Anforderungsniveaus.

Weil dem im Vergleich der Vorgaben für die Vorschule und die Primarstufe so ist, ist zu vermuten, dass sich desgleichen die Ansprüche an die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I von denen der Primarstufe abheben werden.

Dies aber steht dem Hauptanliegen der Schul- und Lehrerbildungsreform entgegen: dem Prinzip der Gleichwertigkeit der Bildungsarbeit bei gleichwertigen pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Kompetenzen der Lehrpersonen aufgrund einer gleichwertigen Ausbildung, die sich für alle Stufen auf eine gleichwertige Vorbildung und somit auf gleiche Zugangsbedingungen abstützt.

3.2 Gegen eine Senkung des Anspruchsniveaus der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe

Die Überarbeitung der Diplomanerkennungsbestimmungen für die Primarstufe hat zu ihrer Angleichung an das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule geführt. Die Angleichung ist in der Weise erfolgt, dass die Zugangsbestimmungen und die Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten gelockert worden sind. Damit hat man sich offenbar, dem politischen Druck folgend, den Bestimmungen für die Vorschulstufe angepasst.

Die SGL / SSFE tritt für eine Angleichung der beiden Reglemente ein, dies jedoch in umgekehrter Weise, indem die Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule (prospektiv gesehen, diejenigen für die Basisstufe) gleichen Anforderungen zu genügen haben wie die Ausbildung der künftigen Primarlehrerinnen und Primarlehrer.



3.3 Es fehlt die Zusammenschau aller stufenbezogenen Anerkennungsreglemente

Die Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich als *Gesamtkonzeption*. Das sektorielle Vorgehen in der Entwicklung der Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome steht im Widerspruch zu dieser umfassenden Reform. Die SGL / SSFE bedauert, dass der Reglementsentwurf für die Sekundarstufe I nicht gleichzeitig zur Stellungnahme unterbreitet wird. Nur so hätte sich die Möglichkeit der Zusammenschau aller Anerkennungsbestimmungen für den Vorschul- und den Volksschulbereich geboten.

3.4 Zu den einzelnen Bestimmungen über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe

Art. 2 Geltungsbereich

Reglementsentwurf:

Die Tertiarisierung der Ausbildung ist konsequent geforderte Voraussetzung für die Anerkennung der Diplome. Die Zeit für die Transformation der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist befristet bis ins Jahr 2007.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die SGL / SSFE begrüsst es, dass das Reglement die mögliche Entwicklung hin zur Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften für die Primarstufe offenhält und sich sowohl auf Diplome mit einer Lehrberechtigung in allen Fächern und Fachbereichen als auch auf solche in einer beschränkten Auswahl von Fächern und Fachbereichen ausrichtet.

Der Terminus "Allfachlehrkraft" ist zu ersetzen, z.B. neben Fächergruppenlehrer/in "Lehrer/in für alle Fächer" oder - nach französischem Muster - "Generalistin / Generalist".

Die Übergangsregelung ist in den Schlussbestimmungen (Art. 19, Fassung der Expertenkommission Art. 28) zu vermerken.

Begründung:

Die Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome sollen nicht Entwicklungen durch Fixierung des status quo erschweren. Sie haben vielmehr Entwicklungen zu initiieren und zu beschleunigen. Eine mögliche Verbesserung bestünde darin, vom Prinzip des Allrounder-Einsatzes auf der Primarstufe Abstand zu nehmen und inskünftig für diese Stufe Fächergruppenlehrpersonen auszubilden, und sie überbrückt die bestehende Trenngrenze zwischen Vorschule und Unterstufe, indem sie die Ausbildung und den Einsatz von Basisstufenlehrpersonen anstrebt.

Das Reglement diskriminiert eine Kategorie von Lehrpersonen, die bis heute weitgehend von Frauen ausgeübt wird, und grenzt sie aus der Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus.

Art. 3 Ausbildung

Reglementsentwurf:

Ziff.1 Kompetenzen,

Ziff.2 verbindet Theorie und Praxis, Lehre und Forschung,

Ziff.3 legt fest, dass die Ausbildung aufgrund eines Studienplans erfolgt, der vom Kanton oder von mehreren Kantonen erlassen oder genehmigt wird,

Ziff.4 fordert im Vollzeitstudium eine Ausbildungsdauer von 3 Jahren und schreibt einen Anteil der "Praxisausbildung" von 15-30% vor (Vorschule: 20-30%).

Zu Ziff. 3: Studienplan

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die SGL / SSFE schlägt vor, Art. 3, Ziff. 3 wie folgt neu zu formulieren:

- Die Pädagogische Hochschule bzw. das einer Universität angegliederte Lehrbildungsinstitut erfüllt in Lehre, Forschung und Dienstleistung den vorgegebenen Lei-



stungsauftrag. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen stützt sich auf einen Studienplan. Es ist Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution, diesen Studienplan auftrags- und zielorientiert selber zu entwickeln. Seine Umsetzung ist im Sinne der Qualitätssicherung zu evaluieren und gegenüber dem rechtlichen Träger der Institution zu verantworten.

- Die Ausbildung umfasst die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Sonderpädagogik als Orientierungsfach), Didaktik, Fachdidaktik, Fachausbildung und im Wechselbezug von Theorie und Praxis die schulpraktische Ausbildung.

Begründung:

Bildungsinstitutionen auf Hochschulebene ermöglichen mit modular strukturierten Studienangeboten individuell und zeitlich differenzierte Ausbildungswege. Als weitgehend autonomer "pädagogischer Handlungseinheit" kommt der Pädagogischen Hochschule das Recht zu, aufgrund eines vorgegebenen Leistungsauftrages ihren Studienplan selber zu entwickeln. Diese eigenverantwortete Gestaltungsfreiheit findet ihr Korrelat in der Pflicht zur Evaluation der Umsetzung der Studien- und Forschungskonzepte, zu ihrer Optimierung und Weiterentwicklung und zur Rechenschaftsablage.

Zu Ziff. 4: Dauer der Ausbildung

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die Dauer der Ausbildung ist in einem speziellen Artikel zu regeln. Die SGL / SSFE schlägt folgende Neufassung vor:

Art. 3, Ziff.4 = neu Art. 4 Dauer der Ausbildung

- 1 Die Ausbildung dauert im Vollzeitstudium mindestens drei Jahre und verlängert sich bei berufsbegleitenden Studien entsprechend.
- 2 Die Ausbildung kann sich individuell zufolge der Anrechnung bereits erbrachter Studienleistungen reduzieren, insbesondere wenn diese im Rahmen der Ausbildung zur Lehrkraft für eine andere Stufe erbracht worden sind.

Begründung:

Die Dauer der Ausbildung ist ein entscheidendes Element der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie sollte demzufolge nicht beiläufig, sondern in einem speziellen Artikel geregelt werden.

Zu Ziff. 4: Praxisausbildung

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Es ist zu verdeutlichen, dass mit "Praxisausbildung" eine differenzierte Ausgestaltung der Praxisanteile im Wechselbezug mit der Theorie gemeint ist, nicht aber eine Verselbständigung der Praktika. Die anteilmässig unterschiedliche Regelung dieser "Praxisausbildung" der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe ist sachlich nicht gerechtfertigt.

Begründung:

Der Reglementsentwurf könnte so verstanden werden, dass eine "Praxisausbildung" per se, losgelöst von der "Theorie", einen Anteil von 15-30% der Ausbildungszeit beanspruchen könnte. Das darf nicht sein. Die "Praxisausbildung" verknüpft sich eng mit dem Theoriestudium, und sie beinhaltet zugleich die Praxisforschung. Massgebend ist die Qualität dieses Zusammengehens von Theorie und Praxis, weniger die zeitliche Aufteilung. Sofern der Zeitanteil, der für die berufspraktische Ausbildung zur Verfügung steht, festgelegt wird, muss dieser Prozentanteil für alle Kategorien von Lehrpersonen gleich gross sein, und es ist zu verdeutlichen, dass die Formen dieser "Praxisausbildung" vielfältig sind.



Art. 5 Zulassungsvoraussetzungen

Reglementsentwurf:

Ziff. 2 bestimmt, dass Studierende, die sich nicht über eine gymnasiale Maturität ausweisen, einen *allfälligen* Mangel an Allgemeinbildung nachzuholen haben, entweder im Rahmen des Aufnahmeverfahrens oder im Laufe der Ausbildung.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die SGL / SSFE lehnt die Neufassung der Zugangsbestimmungen mit Entschiedenheit ab. Sie bezieht sich auf die Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen und beantragt, dass der Wortlaut von Absatz B, Ziff. 4 in das Anerkennungsreglement übernommen wird:

- 1 "Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel die gymnasiale Maturität.
- 2 Die Kantone entscheiden über die Zulassung anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II, so insbesondere von Berufsmaturitäten und von Diplomen anerkannter Diplommittelschulen."

Begründung:

Die föderative Lösung überlässt den Kantonen die Entscheidung, welche Abschlüsse der Sekundarstufe II sie als ausreichende Vorbildung anerkennen wollen. Diese Freiheit ist indessen in zweifacher Hinsicht einzuschränken,

- zum einen in dem Sinn, dass die Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen Diplommittelschule in einer Anschlussausbildung ihre Allgemeinbildung zu ergänzen und eine *Maturitätsprüfung* abzulegen haben;
- zum andern, dass die Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität ein *Aufnahmeverfahren* zu bestehen haben, das eine Prüfung in mehreren Fächern der Allgemeinbildung beinhaltet und den Nachweis erbringen muss, dass die Anwärterinnen und Anwärter ihre für ein Lehramtsstudium nicht ausreichende Allgemeinbildung so ergänzt und vertieft haben, dass ihnen die Studierfähigkeit attestiert werden kann. Diese in hohem Masse individualisierte kompensatorische Schulung bzw. das entsprechende Selbststudium beschränken sich darauf, die Voraussetzung zu schaffen, damit auch diejenigen, die aufgrund einer Berufsmaturität Lehrerin oder Lehrer werden wollen, den sachbezogenen Anforderungen zu genügen vermögen.

Art. 6 Spezifische Anforderungen für die Ausbildung an anderen Ausbildungsinstitutionen

Reglementsentwurf:

Die bis ins Jahr 2007 befristete Weiterführung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedingt eine Verlängerung der Ausbildung um ein Jahr. Sie soll nicht nur eine gymnasiale Maturität, sondern - und dies ist ein Novum - alternativ ein DMS-Diplom vermitteln.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Auflagen für die während einer Übergangszeit bis zum Jahr 2007 weiter bestehenden Lehrerinnen- und Lehrerseminare sind im Rahmen der Übergangsbestimmungen in Art. 19 zu regeln.

Die Absolventinnen und Absolventen der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerseminare erhalten mit dem Diplom zugleich die Immatrikulationsberechtigung an schweizerischen Universitäten, dies unter Ausschluss der eidgenössisch geregelten Studiengänge. Das soll bis zum Jahr 2007 so bleiben. Dass sich mit dem Lehrdiplom auch ein DMS-Abschluss koppeln liesse, ist konsequent auszuschliessen.

Begründung:

Die Beschränkung der Allgemeinbildung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf ein DMS-Diplom würde die im Zusammenhang mit der Berufsausbildung vermit-



telte Mittelschulbildung disqualifizieren und die Ergebnisse der langen Verhandlungen zur Öffnung des Hochschulzugangs unterlaufen.

Art. 7 Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten

Reglementsentwurf:

Gefordert sind ein Hochschulabschluss, erwachsenenbildnerische Qualifikationen sowie in der Regel ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung, wobei von der Bedingung des abgeschlossenen Studiums abgewichen werden kann.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die Ausnahmeregelung gemäss Ziff. 2, wonach sich Dozentinnen und Dozenten auch anders als aufgrund eines akademischen Abschlusses als qualifiziert ausweisen können, muss sich auf begründete Ausnahmefälle beschränken. Es betrifft dies vor allem Bereiche, die nicht universitäre Disziplinen sind.

Praktische Lehrerfahrungen sind eine wichtige, jedoch nicht ausreichende Anstellungsvoraussetzung. Der Praxisbezug kann so sichergestellt werden, dass Dozentinnen und Dozenten, die keine Lehrerfahrung auf der Zielstufe ausweisen, im Team-Teaching mit einer Praxislehrkraft zusammenarbeiten.

Begründung:

Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat ihren Preis. Sie fordert von den Dozentinnen und Dozenten Qualifikationen, wie sie der Hochschulstatus bedingt. Diese Ansprüche an die Qualifikationen der Dozentschaft dürfen nicht unterlaufen werden. In Einzelfällen können die zur Erfüllung eines Lehrauftrages an der PH notwendigen Kompetenzen durch spezielle Studien und Arbeiten ausgewiesen werden (Forschungs- und Lehrplanarbeiten, Entwicklung von Lehrmitteln u.a.).

Dem Tertiärbereich gemässe, konsequent formulierte Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder schaffen die Voraussetzung der Gleichwertigkeit aller Stufenausbildungen. Eine ausschliesslich praxisbezogene, auf die Berufstätigkeit auf der Zielstufe abgestützte Kompetenz ist keine den Anforderungen und dem Status der tertiarierten Ausbildung entsprechende Qualifikationsvoraussetzung. Die an die PH zu wählenden Dozentinnen und Dozenten haben sich über eine wissenschaftlich fundierte Fachkompetenz *und* über eine eigene Lehrpraxis auszuweisen. Diese Lehrerfahrung muss nicht auf die Zielstufe ausgerichtet sein. Die Dozentinnen und Dozenten eignen sich Praxiserfahrungen auf der Zielstufe begleitend zu ihrer Lehrtätigkeit an der PH an. Eine mit Diplom auszuweisende Lehrberechtigung auf der Zielstufe ist nicht erforderlich.

Art. 10 Erteilung der Diplome

Reglementsentwurf:

Das Studienfach Allgemeine Didaktik ist nicht aufgeführt.

Stellungnahme der SGL / SSFE:

Die Didaktik ist neben den Fachdidaktiken als Studienfach aufzuführen.

Begründung:

Neben den Fachdidaktiken und der Fachausbildung bedarf es einer didaktischen Grundlegung, einer Einführung in die Grundformen des Lehrens und Lernens, in die didaktische Planung und Unterrichtsauswertung.



3.5 Zusammenfassung der Stellungnahme der SGL / SSFE zum Entwurf des Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe

Art.2

Die Befristung der Übergangszeit für Mittelschulseminare ist bei Erweiterung der Ausbildung auf 6 Jahre in Art. 19 (Übergangsregelung) zu vermerken.

Art.3

Die Ausbildung dauert *mindestens* 3 Jahre (Vollzeitstudium). Die Dauer ist in einem speziellen Artikel festzulegen (neu: Art.4). Eine allf. individuelle Studienzeitverkürzung bezieht sich ausschliesslich auf Studienleistungen, die auf der Tertiärstufe erbracht worden sind.

"Praxisausbildung": Es ist sicherzustellen, dass die "Praxisausbildung" im Wechselbezug mit der Theorie verschiedenste Organisationsformen beinhaltet. Die Zeitanteile sind für alle Stufen gleich zu regeln (20-30%).

Art.5

Die Zulassungsvoraussetzungen sind für die Vorschule und die Primarstufe gleich festzulegen: für Kandidatinnen und Kandidaten mit schulischem Bildungsgang: MAR-Maturität; für Anwärterinnen und Anwärter mit Berufsbildung (Berufsmaturität): Prüfung der zu erweiternden Allgemeinbildung in mehreren, für Ausbildung und Lehrtätigkeit relevanten Fächern.

Art.7

Wissenschaftliche und lehrpraktische Kompetenzen sind unabdingbare Wahlvoraussetzungen. Die Anstellung von Dozentinnen und Dozenten, die ihre Qualifikationen nicht mit einem akademischen Abschluss ausweisen, hat sich auf begründete Ausnahmefälle zu beschränken.

Art.10

Didaktik ist als Lernbereich im Studienplan aufzuführen (beinhaltend Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken, mit Berücksichtigung des überfachlichen Lernens im Themenbezug).

Zu beachten sind im besonderen die grundsätzlichen Überlegungen der SGL/SSFE, die den Entwurf in der vorliegenden Form ablehnt und ihre Stellungnahme eingehend begründet.

4. Schlussbemerkungen

Die SGL / SSFE lehnt die Entwürfe der Reglemente über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule und die Primarstufe in der vorliegenden Form ab. Sie ist zu einer abschliessenden Beurteilung der Diplomanerkennungsbestimmungen erst dann in der Lage, wenn auch das Reglement für die Sekundarstufe I vorliegt. Einer hierarchisierenden Differenzierung der Zugangsvoraussetzungen und der Anforderungen an das Anspruchsniveau der Ausbildung im Bereiche der erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Fächer wird sich die SGL / SSFE im Interesse der Verbesserung und Höherqualifikation der Lehrpersonen aller Stufen und ihrer gleichwertigen Professionalität widersetzen. Wenn die EDK die Entwicklung der Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördern will und dabei vom Prinzip der Gleichwertigkeit des Bildungsauftrages auf allen Stufen ausgeht, bedingt dies die Zusammenschau der Voraussetzungen zur Anerkennung der Lehrdiplome der Volksschullehrkräfte aller Stufen.



Zur Vorschule:

Das vorliegende Reglement über die Anerkennung der Lehrpersonen für die Vorschule

- verzichtet auf eine der Maturität entsprechende, qualifizierte Allgemeinbildung als obligate Vorbildungsvoraussetzung,
- nimmt Abstand von einer durchgehenden Anhebung der Grundausbildung auf die Tertiärstufe und ermöglicht eine zeitlich unbegrenzte Weiterführung der seminaristischen Struktur der Ausbildung auf der Sekundarstufe II, d.h. es trennt Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht,
- beschränkt die Beurteilung der professionellen Kompetenzen auf nicht weiter definierte "mündliche, schriftliche und praktische Leistungen", ohne Nennung der curricular zu umschreibenden Lernbereiche.

Den Anforderungen an die Kompetenz der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner trägt der vorliegende Reglementsentwurf dadurch so wenig Rechnung wie der anstehenden Entwicklung hin zu einer Ausbildung von Lehrpersonen für die Erziehung und Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder.

Wo heute bereits Lehrpersonen mit einer Lehrberechtigung für die Vorschule und die unteren Klassen der Volksschule ausgebildet werden, hätte diese neue Kategorie von Lehrpersonen zufolge der Diplomanerkennungsbestimmungen, für die Vorschule zum einen, für die Primarstufe zum andern, unterschiedliche Bedingungen zu erfüllen.

Damit kann sich die SGL / SSFE nicht einverstanden erklären, ebenso wenig wie mit dem Umstand, dass das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschule die Professionalisierung der Lehrpersonen dieser Kategorie hemmt und die Weiterentwicklung der Lehrpersonen für die Vorschulerziehung zu solchen für die Basisstufe hindert.

Zur Primarstufe:

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL / SSFE bedauert insbesondere, dass die Bestimmungen über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Primarstufe einer konsequenten Umsetzung der Ziele und Schwerpunkte der Lehrerbildungsreform zuwiderlaufen. Sie bestärkt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren in ihrem Willen, dem sie mit den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" und den Empfehlungen vom 26.10.1995 Ausdruck gegeben hat, die Tertiärisierung der Lehrerbildung konsequent durchzusetzen. Mit den Reglementen über die Anerkennung der Lehrdiplome hat sie es in der Hand, den erforderlichen Standards Nachachtung zu verschaffen. Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung tritt entschieden dafür ein, dass die Diplomanerkennungsreglemente konsequent die Respektierung der unabdingbaren Standards einer zur Professionalität führenden Ausbildung der Lehrpersonen aller Stufen fordern, und das ohne politisch bedingte Zugeständnisse.

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und
Lehrerbildung

Die Präsidentin:
sig. Dorothea Meili



Adressliste Vorstandsmitglieder

- **Vorstandssekretariat SGL**
Primarlehrer/innenseminar Irchel, Schaffhauserstrasse 228, Postfach, 8057 Zürich
Tel. Auskünfte (Frau Ursula Müller): 01/317 95 95, Fax 01/317 95 90
- **Geschäftsstelle SGL/BZL** (Mitgliederkontrolle, Beiträge, Abonnement)
Postfach, 3506 Grosshöchstetten
Tel. Auskünfte (Frau Eveline Schneuwly): jeweils am Montag zu den offiziellen Bürozeiten:
031/631 83 60 (Sekundarlehramt, Universität Bern), Fax: 031/631 42 10

Name	Titel/ Funktion	Postadresse
Baeriswyl, Franz	Dr. Direktor Höheres Lehramt	Universität Freiburg, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg Tel. 026/300 75 77/60, Fax 026/300 97 11 e-mail: Franz.Baeriswyl@unifr.ch
Baumgartner Veronika	lic. phil.	Francke-Gut Entfelderstr. 61, 5000 Aarau Tel. 062/822 59 05, Fax 062/822 94 72 e-mail: vera@box.echo.ch
Bertschi-Kaufmann, Andrea	lic. phil.	Titisstr. 28, 4313 Möhlin Tel./Fax: 061/851 16 66
Derungs-Brücker, Heidi	lic. phil. I Abteilungs- leiterin	Bündner Frauenschule, Scalärstr. 17, 7000 Chur Tel. 081/354 03 24, Fax 081/257 20 20
Guldimann, Titus	Dr.	Pädagogische Hochschule, Notkerstr. 27 9004 St. Gallen, Tel. 071/243 94 81 Fax 071/243 94 91, e-mail: titus.guldimann@pht.unisg.ch
Hascher, Tina Kassierin	Dr. Vizedirektorin SLA	Sekundarlehramt Universität Bern Muesmattstr. 27, 3012 Bern Tel. 031/631 83 16 Sekr., Tel. 031/631 86 57 direkt Fax 031/631 42 10 e-mail: hascher@sis.unibe.ch
Hirt, Monica Pia	Leiterin Sektion Fortbildung	Erziehungsdepartement Aarau, Sektion Fortbildung Regierungsgebäude, 5001 Aarau Tel. 062/835 22 31, Fax 062/835 22 39 e-mail: pia.hirt@ag.ch
Künzli, Rudolf	Prof. Dr.	Didaktikum Lehrbildungszentrum Küttigerstr. 21, 5000 Aarau Tel. 062/836 04 50/52, Fax 062/836 04 69 e-mail: rukuenzli@access.ch
Meili-Lehner, Dorothea Präsidentin	Schul- leiterin	Primarlehrer/innenseminar Irchel Schaffhauserstr. 228, 8057 Zürich Tel. 01/317 95 95, Fax 01/317 95 90
Mock, Elena	Pädagogin	ISFPF, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno Tel. 091/960 77 77, Fax 091/960 77 60 e-mail: gilda@isfpf.ch
Schnidrig, Bernhard	Dr. phil.	Napoleonstr. 87, 3902 Brig-Glis, Tel. 027/923 01 54
Stadelmann Willi Vizepräsident	Dr. phil. Leiter ZBS	Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon Tel. 041/420 59 13, Fax 041/420 00 12
Wyss Heinz	Dr. phil.	Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax: 032/322 68 91
Brun Hajek Christine		55, route de la Chapelle, 1212 Grand-Lancy Tel. 022/343 79 74

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ABT Viktor, Dr., Rektor, Kantonales Lehrerseminar Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal. - ALBISSER Stefan, Dr., Direktor Staatliches Seminar Spiez, Schlüsselmattenweg 23, 3700 Spiez. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, Pädagogische Arbeitsstelle, Barfüssergasse 28, 4509 Solothurn. - DIEBOLD Markus, Dr., Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon. - DOERIG Urs Peter, dipl. Psych., Prorektor, Lehrerseminar des Kts. Thurgau, 8280 Kreuzlingen. - GRUNDER Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaften, Münzgasse 26, D-72070 Tübingen. - HOFFMANN Rudolf, lic. iur., Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Leiter der Abteilung Mittel- und Fachhochschulen, Walchetor, 8090 Zürich. - JECKLIN Andrea, Dr., Direktor Bündner Lehrerseminar, Plessurquai 68, 7000 Chur. - KÜBLER Markus, Dr., Vizedirektor Staatliches Seminar Spiez, Schlüsselmattenweg 23, 3700 Spiez. - MARADAN Olivier, Projektleiter, Ecole normale cantonale, Perfectionnement pédagogique 36, Rue Morrat, 1700 Fribourg. - MARTI Heidi, Projektleiterin GKLL, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - MEIER Albert, lic. phil., Staatliches Seminar Spiez, Schlüsselmattenweg 23, 3700 Spiez. - MERKLI Oswald, Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Leiter der Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung, Projektleiter GKLL, Postfach, 5001 Aarau. - METZ Peter, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen. - PERRENOUD Philippe, Prof. Dr., Université de Genève, FPSE, Service de la recherche sociologique, 8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève. - SCHNEUWLY Gabriel, lic. phil. Seminarlehrer und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am PHS-Projekt Freiburg, KLS 1, Murtengasse 36, 1700 Freiburg. - SCHNIDRIG Bernhard, Dr., Projektleitung HPL, Institut St. Ursula, Alte Simplonstrasse 42, 3900 Brig. - SEIDEMANN Barbara, Dr., Konrektorin, Kantonales Lehrerseminar Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal. - TRACHSLER Ernst, lic. phil., Schulentwicklung und Bildungsforschung, Weinberg 16, 9545 Wängi. - WYSS Heinz, Dr., Obergasse 3, 2502 Biel.