

Oser, Fritz

Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 75-81



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oser, Fritz: Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 75-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133215

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung?

Fritz Oser

In den einzelnen Kantonen sind Kommissionen daran, die Lehrerbildung zu reformieren. Grundlegender Tenor ist a) die Erhöhung der PrimarlehrerInnen- und KindergärtnerInnenausbildung auf zwei Jahre nach der Maturität, b) die Schaffung Pädagogischer Hochschulen, c) die Schaffung von Berufseinstiegsphasen und d) die Wissenschaftsfundierung der Ausbildung. Während die Punkte a) bis c) durch vernünftige pädagogische Argumentation abgesichert sind, finden zu Punkt d), der Wissenschaftsorientierung, immer wieder Kontroversen statt. Der Aufsatz greift diesen Punkt auf.

In einer der Erzählungen über die Bürger von Schilda geht es um die Frage, wie diese in ihr neugebautes Rathaus, bei dem die Fenster vergessen worden sind, Licht hineinbringen könnten. Sie ermutigten sich zuerst, aufgrund anderer Erfahrungen, alles zu versuchen und nicht das Unmöglichste ausser acht zu lassen. Dann gingen sie auf den Vorschlag ein, das Licht zur hellsten Tageszeit in Säcke und Töpfe zu füllen, diese zu verschliessen, um das Licht dann in den dunklen Raum zu tragen. - Ähnliches geschieht zur Zeit mit der Idee der Pädagogischen Hochschulen. Es wird geglaubt, dass Probleme der Qualität der Lehrerbildung gelöst werden könnten, indem das Beste an Wissenschaftlichkeit in diese Ausbildung getragen wird, am liebsten ganze Säcke und Töpfe voll, damit diese Lehrerbildung dann im Lichte der Wissenschaften glänze. Wie aber soll das geschehen, ohne dass sich Schilda wiederholt?

Es ist unbestritten, dass eine nachmaturitäre Primarlehrerausbildung durch die längere Ausbildung und das höhere Alter derjenigen, die dieses Studium abschliessen, eine Garantie für einen leichteren Einstieg in die Praxis darstellt und eine grössere Souveränität hinsichtlich des Verstehens kindlichen Lernens und schulischer Prozesse ermöglicht. Modelle dieser Art wurden ja auch schon geschaffen, wie - um nur eines zu nennen - in der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, wo der nachmaturitäre Weg schon längst beschrritten wird. Was bedeutet nun aber die wissenschaftliche Basis der Lehrerbildung bzw. wie kann sie garantiert werden? Ist sie tatsächlich nicht bloss eine berufspolitische Legitimationsflagge für bildungspolitische Scheinkriegsschauplätze? Wie müsste denn eine solche Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung aussehen, und wie kann man garantieren, dass diese Wissenschaftlichkeit über das Bisherige hinausgeht und nicht einfach einem effizienten Praxistraining im Wege steht?

Kurzer Rückblick

Worum geht es gesamthaft bei diesem Ansatz zur Schaffung von Pädagogischen Hochschulen genau? Ende 1993 erschien das Dossier 24 der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) mit 23 Thesen zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen (PHS), also zur Abschaffung der seminaristischen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Kerngedanken sind: Die Lehrerbildung soll postmaturitär und wissenschafts- bzw. forschungsorientiert sein; sie soll drei Jahre, also zwei Jahre länger als bisher dauern; die Unterschiede zwischen Lehrertypen sollen aufgehoben werden (Kindergärtnerinnen, Primar-, Real-, Sekundar- und Gymnasiallehrer und -lehrerinnen); die pädagogischen Hochschulen sind mit Universitäten gleichwertig; die Dimensionen der ästhetischen,

musischen und künstlerischen Ausbildung einerseits und hohe didaktische Qualitäten andererseits sollen betont werden.

Seit dem Erscheinen dieses Papiers ist viel in Bewegung geraten. Alle wollen eine neue Lehrerbildung und viele Modelle stehen zur Diskussion.

Akademisierung als Selbstzweck?

Jede Reform der Lehrerausbildung muss in letzter Instanz darauf hinauslaufen, die Absolventen zu befähigen, besser zu unterrichten, besser zu differenzieren, die Materie besser zu strukturieren, besser Konflikte im Klassenraum zu lösen, ein besseres Schulklima zu schaffen, leichter neue Methoden in alte zu integrieren, den Erfolg auf jeder Ebene besser zu evaluieren etc., dies alles, damit die Kinder oder die Jugendlichen effektiver lernen und sich optimaler entwickeln können. Der Fortschritt ist also darin zu sehen, dass der Absolvent sicherer und fundierter lernt, Bedingungen der Möglichkeit zu schaffen, damit die Schüler im Sach-, Sozial- und Selbstbereich leichter, angemessener und erfolgreicher vorankommen. Über diese Ziele wird im Bericht nicht gesprochen. Wir nehmen an sie sind implizit akzeptiert. Die Frage ist, was die Akademisierung im Rahmen solcher Ziele soll, und ob die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und die Integration von Forschung in die Lehrerbildung diese Ziele stützt, oder ob die Akademisierung zu einem blossen Selbstzweck wird, der nur mehr standespolitischen Interessen dient. (Immerhin, während Worte wie Schüler, Kind, Jugendlicher kaum einmal im Dossier 24 erscheinen, sind die Worte Wissenschaft, Theorie, Forschung über 80mal zu lesen.)

In der Tat, die Wissenschaftsorientierung, die im Bericht als entscheidendes Merkmal gefordert ist, lässt auf den ersten Blick zustimmendes Kopfnicken aufkommen. Schaut man aber genauer hin, dann muss man die obige Frage auf andere Weise wiederholen, nämlich: Bedeutet diese Forderung statt auszubilden, wie man unterrichtet, auszubilden, wie man forscht? Oder heisst sie, dass die Resultate der Forschung von den Lehrerbildnern bei ihrer Lehre berücksichtigt werden sollen? Heisst sie einfach, dass der Studierende lernen soll, ein nach wissenschaftlichen Standards geschaffenes Lehrbuch verarbeiten zu können? Oder ist damit gemeint, dass die Praxis nach den in der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Soziologie erforschten Effekten reflektiert werden soll? Oder bedeutet "Wissenschaftlichkeit" gar, dass die Studierenden ihre Praxis wissenschaftlich analysieren, reflektieren und beurteilen sollen? Vielleicht ist auch gemeint, dass die fächerspezifische Ausbildung (Mathematik, Geschichte, Deutsch etc.) universitär zu erfolgen habe? Was ist das Licht, das fehlt, wie soll es beschaffen sein?

Unbefriedigende Antworten

Die Autoren des Dossier 24 nennen Folgendes: Für das Unterrichten geklärtes Wissenschaftsverständnis, Verpflichtung auf Wahrheit, kritische Beurteilung wissenschaftlicher Resultate und Argumente, Ethos der Wissenschaft als Grundhaltung, die in der Bereitschaft besteht, "sich in bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen" (S. 12), "praticien chercheur" mit forschendem Lernen und hermeneutischer Grundschulung, was erlaube, "Probleme des schulischen Alltags erkennen, formulieren und lösen zu können" (S. 13). Aber auch strukturelle Ansprüche werden formuliert, so die Beteiligung Pädagogischer Hochschulen an Forschungs-

projekten, Schaffung von Forschungsabteilungen und Forschungsstellen, die den Pädagogischen Hochschulen angeschlossen sind, Schaffung von akademischen Studiengängen zur Qualifikation von Ausbilderinnen und Ausbildern mit Promotions- und Habilitationsrecht.

Anton Strittmatter, ein Mitarbeiter des Dossiers 24, definiert, was der EDK-Bericht unter Wissenschaftlichkeit verstehe: "Handle unter Vernunftsperspektive; bemühe dich um Objektivität; suche im Diskurs präzise und vereinbarte Begriffe zu verwenden, Zusammenhänge herzustellen und Argumente zu begründen; sei redlich, nenne deine Quellen und Erkenntnisbedingungen und achte auf deine Gefühle und Vorurteile; suche Problemlösungen auch methodisch anzugehen und dafür (interdisziplinäre) Teamarbeit zu nutzen" (1994, S. 1-2). Was hier gesagt wird, gilt für jedermann, für jeden Politiker, für jede Lehrperson, für jeden Literaten, für jede Form geistiger Auseinandersetzung. Es ist eine globalisierte Grundhaltung des modernen Menschen. Diese generiert zwei Fragen: Erstens ob da nicht vorausgesetzt wird, dass bis heute Lehrerbildung unwissenschaftlich oder zu wenig wissenschaftlich gewesen sei, und zweitens, dass die Lehrerbildung, wie sie heute an der Universität gestaltet wird, nämlich die Ausbildung der Sekundarstufe 1 und 2 als Vorbild genommen werden könne, denn an diesem Ort ist diese Ausbildung per se wissenschaftlich fundiert. Ob man diesen Vorannahmen zustimmt, hängt nun allerdings davon ab, was man unter Wissenschaftsorientierung versteht. So wie die Thesen formuliert sind, kann ihr jeder zustimmen. In diesem Sinne war aber auch die bisherige Lehrerbildung wissenschaftlich, sind doch die Verantwortlichen dieser Ausbildung geschulte Akademiker, teilweise sogar mit weitreichender Forschungspraxis, mindestens aber mit einem Lizientat oder einem Doktorat einer unserer anerkannten Universitäten. Wenn man sich also auf die Ebene jener stellt, die bisher Lehrerbildung gestaltet und verantwortet haben, oder auch auf den Standpunkt jener, die Gymnasialunterricht erteilen, so sind die oben aufgelisteten Forderungen doch nicht so ganz neu. Für die Dozentinnen und Dozenten einer Pädagogischen Hochschule wird (S.14 und These 13 des Berichts) aber auch nicht mehr als ein wissenschaftlicher Abschluss verlangt, wie es ja auch bisher der Fall war. Einzig für die Forschungsstellen wird gefordert: "wenn möglich habilitiert". Meinen die Autoren des Heftes, dass es die bisherige Ausbildung an Erkenntnisgewinn, an Wahrheit, an Wahrheitsfindung, an kritischer Beurteilung von Fakten hat fehlen lassen? Erkenntnisgewinn und wirkliche Anwendung erziehungswissenschaftlicher Forschung setzt ein Propädeutikum in Methodologie, in Statistik, Testtheorie, Forschungsplanung, Wissenschaftstheorie u.ä. voraus. Vielleicht meinen sie, dass dieses Propädeutikum aber nur leisten könne, wer eine sozialwissenschaftliche Disziplin studiert. Forschung ist kein Alltagsunterfangen und die oft beschworene Verbindung von Forschung und Lehre eines der schwierigsten Probleme des universitären Betriebs.

Erste Lösung: Der Vorschlag universitärer Lehrerbildung

Was kann man für Lösungen finden? Wie kann man das Anliegen der Autoren des Dossiers 24 auffangen? Kann die Universität das leisten, was man von einer Lehrerausbildung erwartet, nämlich Standards der Ermöglichung und Erleichterung von Lernen für Kinder und Jugendliche aller Schichten, aller Herkunftsorte und aller kulturellen Hintergründe in der Schweiz?

Wollte man tatsächlich die Lehrerbildung in die Universitäten integrieren, um die angesprochene Wissenschaftlichkeit zu garantieren, so könnte dies in keinem Fall tale quale geschehen. Die Universitäten müssten zusätzliche Institute einrichten oder pädagogische Fakultäten, die einerseits von der Wissenschaftsorientierung profitieren, andererseits aber auch die spezifischen Ausbildungsanliegen in Fachdidaktik und Praxisaus-

bildung und -reflexion vermehrt aufgreifen. Diese Institute müssten ihre Forschungsschwerpunkte verändern und ausbauen. Unterrichts-, Curriculum-, Fachdidaktik-, Schulvergleichs- und Evaluationsforschung gehörten zum Tätigkeitsfeld jedes solchen Lehrerbildungsinstitutes. Die neugegründeten Teilinstitute würden, wie angedeutet, einerseits von den Synergien der Fächer an der Universität profitieren und andererseits auch in vernünftigen Modulen klinischer Arbeit die praktische Ausbildung auf der Basis sorgfältig ermittelter Standards gewähren. Sie würden aber auch eigene neue Forschungsfelder abstecken, und alle, die an der Lehre teilnehmen, würden automatisch auch in Forschungsprojekten hineinverwoben sein. Statt kantonale Auftragsforschung würden sie aber ihre Legitimation für die Relevanz-Begründung im Berufsfeld der Lehrenden selbst finden und so diese zum Forschungsgegenstand machen. Die Anpassung der Fachausbildung an die Lehrbedürfnisse würde, in Fortsetzung dessen, was jetzt schon gemacht wird, ausgebaut.

Aber hier geht es nicht um universitäre Primarlehrerbildung schlechthin, das Thema ist vielmehr der wissenschaftliche Unterbau. Einerseits ist es töricht zu bestreiten, dass die universitäre Lehrerbildung unter bestimmten Bedingungen diese wissenschaftliche Ausbildung leisten kann, am wenigsten Kosten verursachen und am meisten von der bisherigen Struktur profitieren würde. Denn nur die Universität kann beide Ansprüche einlösen, nämlich einerseits in den Fachbereichen, in Pädagogik, Psychologie und Didaktik wissenschaftliche Fundierung ermöglichen und zugleich eine genügend breite fachdidaktische und praktische Ausbildung leisten.

Will man allerdings Wissenschaftlichkeit als Scharnier für eine neue Lehrerbildung verwenden, dann muss sie u.a. enthalten: a) wissenschaftsorientierte Fachausbildung (Fächer wie Mathematik, Chemie, Biologie, Fremdsprachen, Geschichte, etc.), b) Forschungspriorität der Professoren und c) Ermöglichung langjähriger Beteiligung an allen Forschungsprojekten. Bezüglich aller drei Dimensionen schweigt der Bericht zu Recht, denn die Pädagogische Hochschule kann dies nicht erfüllen. Der Vorschlag der Kommission, den Pädagogischen Hochschulen separate Forschungsgruppen, d.h. Personen, die ohne Lehre pädagogische Wissenschaftlichkeit ausüben, zuzuteilen, läuft auf die übliche Trennung von Lehre und Forschung hinaus. Diese Forschungsspezialisten werden dann weiterhin lamentieren, dass die Auszubildner und Praktiker ihre Forschung nicht zur Kenntnis nehmen. Wenn Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Schulvergleichsforschung aber dem Erkenntnisgewinn dient, dann kann sie wenig zu Übungszwecken gebraucht werden. Unsere Schulen sind zwar Ort und Gegenstand der Forschung, aber immer muss eine Verpflichtung eingegangen werden, die professionell ist, nämlich die, dass unsere Kinder und Schüler nicht zum Experimentierfeld von Tausenden von Hobbyforschern gemacht werden, die jede Reflexion über praktisches Tun schon als systematische Wissenschaft hinaufstilisieren.

Gibt es Formen, die die wissenschaftliche Fundierung sichern?

Die Tatsache ist, dass die Erziehungswissenschaft heute so stark ausgebaut ist, dass es sicherlich eine ganze Reihe von Vorschlägen gibt, wie diese wissenschaftliche Basis auf die Lehrerbildung angewandt werden kann, wird heute zuwenig zur Kenntnis genommen. Vielleicht gibt die Arbeit von Peter Petersen eine bessere Idee für solches Denken ab als die nackte Forderung, die berufliche Ausbildung zu verwissenschaftlichen. Für Petersen war nämlich die Tatsachenforschung dazu da, dass der Studierende sich eine systematische Beobachtungshaltung über Prozesse des Lernens und über das Verhalten der Kinder aneignen konnte.

Ähnliches könnte man auch hier fordern und dabei die Vielfalt der Möglichkeiten nicht aus den Augen verlieren. Ich denke an folgende Formen:

Erste Form: Unter der Notwendigkeit, daß Studierende des Lehrerberufs auch und vor allem in den Sozialwissenschaften empirische Arbeiten lesen und beurteilen können sollen, geht es nicht umhin, daß sie so etwas wie ein Propädeutikum in Methodologie, Statistik, Wissenschaftstheorie und Testtheorie absolvieren. Diese Ausbildung kann mit dem kleinen *Latinum* verglichen werden. Sie stellt ein Instrument zur kritischen Bewältigung jenes Symbolsystems dar, mit dessen Hilfe sich Sozialwissenschaften heute international verständlich machen.

Zweite Form: Ein durch die ganze Ausbildung laufendes Forschungspraktikum hilft, jegliche erziehungswissenschaftliche Theorie und auch jegliche Handlungsanweisung unter der Frage der Überprüfbarkeit zu analysieren. Durch die Teilhabe an einer durchgängigen Empirie (Forschungsprojekte des Hauses, Forschungsprojekte von Institutionen ausser Haus) wird nicht nur diese an sich gelernt, sondern werden auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen unter dem Aspekt des Messens und unter Generalisierungsgesichtspunkten gesehen. Gesichtspunkte wie Handlungsforschung versus objektive Hermeneutik, distanzierende quantitative Analyse versus qualitative Zugänge zur Lernwelt sind dabei zu diskutierende und auszuprobierende Möglichkeiten, die je andere Formen von Resultaten liefern.

Dritte Form: Jeder Studierende legt sich ein Portfolio mit ganz bestimmten Übungen an (Beobachtungübungen, Erhebungen und Auswertungen mit klinischen Interviews, Fragebogenerstellungen und Auswertungen etc.). Diese Übungen beziehen sich auf unterschiedliche Wissensformen, wie curriculares Wissen, didaktisches Wissen, Leitbildwissen, entwicklungspsychologisches Wissen etc. Über das Portfolio erhält das methodologische Rüstzeug eines jeden Studierenden eine konstruktivistische Ausrichtung, denn mit diesen Instrumentarien können alle Wissensbereiche der Lehrerbildung empirisch qualitativ und quantitativ begleitet werden.

Vierte Form: Erstellung komplett neuer Arbeitsmittel für die Bereiche Pädagogische Psychologie, Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik etc. dergestalt, daß zu jedem relevanten, sich auf Standards beziehenden Thema je ein Kasten mit den Resultaten der neuesten Forschung vorgestellt wird. Wir finden diese Form etwa in "Text Books" der angloamerikanischen Einführungsliteratur z.B. zur Biologischen Psychologie, zur Erziehungssoziologie u.a. Ein beruflicher Standard ist eine Handlungsform, die theoretisch verankert, empirisch abgestützt und pragmatisch in der Unterrichtssituation wiederholt sichtbar wird. Nur die jeweilige Profession, in diesem Falle die Lehrer und Lehrerinnen sind fähig (und stehen oft auch unter dem notwendigen Zwang), diesen Standard zu realisieren. Ein solcher Standard ist z.B. die Fähigkeit kriterieller Beurteilung unter dem Gesichtspunkt des Mastery-Vergleichs, oder die Fähigkeit einer subtilen Verstärkung adoleszenter Schüler, ohne dem paradoxalen Phänomen zu verfallen, oder die Fähigkeit mit der Angst und Scheue von Schülern positiv umgehen zu können.

Die vier hier dargestellten Formen ergänzen sich gegenseitig, sind möglicherweise kumulativ verschränkbar, und sie ermöglichen einen neuen Zugang für alles, was die Phänomene des Beziehungs-, Lern- und Arbeitsnetzes im Klassenraum ausmachen. Sie ermöglichen einen neuen Zugang zum eigenen Handeln, das in den Rahmen einer schärferen beruflichen Weit- und Weitsicht gestellt wird. Sie ermöglichen nicht bloß, wie viele Autoren, allen voran Schön (1983), fordern, ein "reflective teaching" auf der Grundlage spontaner Eindrücke, sondern reflective teaching auf der Grundlage von systematischen, empirischen Erkenntniszusammenhängen.

Es gibt eine ganze Reihe von Einwänden gegen ein solche Form der Fundierung der Ausbildung, und den wichtigsten Einwand wollen wir gleich vorweg besprechen. Er lautet: Lehrer und Lehrerinnen brauchen Praxis, nicht Wissenschaft. Gegen einen solchen Einwand ist man nur rhetorisch hilflos, sachlich nicht. Denn es ist ja gerade diese Praxis, die wissenschaftlich im Zusammenhang mit dem eigenen beruflichen Handeln reflektiert wird. Die Praxis ist der Kern aller hier angesprochenen Fragestellungen, und die Relevanz der Fragestellung wird nur, und wirklich nur durch diese Praxis vermittelt. Die Vorstellung, daß an dieser Praxis vorbei geforscht wird, stellt zwar eine berechtigte Gefahr dar, ist aber bei diesem Konzept durch die Fragerichtung selber entkräftet. Von Peter Petersen wissen wir, daß das Schulleben zur Tatsachenforschung wurde und daß durch die immerwährende Analyse des Formenspiegels Unterricht eben vollzogen, aber auch systematisch analysiert wurde. Praxis und Theorie sind also im Forschungsfeld selber dauernd verknüpft. Oder wie Lewin sagt, es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie, und man kann unter unserem hier ausgeführten Gesichtspunkt hinzufügen, nichts Theoretischeres (im positiven Sinne des Wortes) als eine gute Praxis. Wir können heute - wie bereits gesagt - auf einen großen Reichtum empirisch pädagogischer Forschungsliteratur zurückgreifen. Diese Erkenntnisse liegen brach, sie werden immer wieder vergessen, sie werden verdrängt, und der Glaube, daß Wissenschaft die Spontaneität des Handelns hemme, ist ein nicht wegzubringender sektiererischer Habitus.

Durch die Erhöhung der Ausbildungszeit auf zwei bis drei Jahre, durch die neue Situation einer nachmaturitären Lehrerbildung, durch die Neustrukturierung der Ausbildungsziele und Schwerpunkte und durch die stets notwendige Aktualisierung von Problemen, die unsere Zeit beschäftigen (z.B. Interkulturalität, Risiken in der Jugendzeit, Gewalt, Medienkonsum, Umgang mit Arbeitslosigkeit) können wir in der Tat eine mehr wissenschaftsorientierte Ausbildung curricular neu gestalten und zeitmässig leicht verkraften. Das Gefäss ist gross genug, man hat es weit gemacht und sehr schön mit Ressourcen bestückt. Vielleicht werden dann Lehrende tatsächlich Professionelle, deren Reflexion nicht mehr nur vom gesunden Menschenverstand, sondern auch von der beunruhigenden Wissenschaftlichkeit geleitet werden. Die Zeit ist reif für eine stärkere Praxisorientierung der Ausbildung, sofern diese wissenschaftlich begleitet, analysiert und reflektiert wird. Je mehr Praxis, je mehr Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Auch hier touchieren sich "les extremes".

Bisherige Traditionen der Lehrerbildung

Nun haben die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" einen kleinen Schönheitsfehler, den ich nicht verschweigen möchte. Sie sagen und analysieren nicht, was in der bisherigen Lehrerbildung in der Schweiz vortrefflich und herausragend war. Sie sprechen nicht von den Bemühungen der einzelnen Institutionen, die Lehrerbildung immer neu verantwortet zu haben, sie zeigen z.B. keine der bisherigen fruchtbaren Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Ausbildung. Es ist schade, wenn Bildungsempfehlungen so gestaltet sind, als ob sie auf keine geschichtlichen Tatsachen aufbauen könnten und keine Tradition z.B. auch gerade hinsichtlich einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung hätten. Ohne Berücksichtigung der Gegenwart ist Zukunft utopisch, oder aber sie zerstört eine bestehende Kultur in gefährlicher Weise. Wir haben, so lautet zumindest eine Hypothese, eine gute bis hervorragende Lehrerbildung. Beispielsweise ist gut, dass es eine frühe Kontaktaufnahme mit Kindern im Kontext der Schule gibt. Gut ist ebenfalls die berufspraktische Verzahnung im fachdidaktischen Bereich. Unsere Fachdidaktiker sind - im Vergleich zu deutschen Universitäten - nicht Universitätsprofessoren, sondern Expertenlehrer. Gut ist ebenfalls die hohe Berufsmotivation und Berufsidentität von jungen Lehrpersonen. Sie wollen, wenn sie ab-

schliessen, Verantwortung übernehmen, sind hoch sensibilisiert für Kinder und zeigen eine grosse Begeisterung für die Möglichkeiten ihres Berufes. Dies sind gute Resultate. All dies muss, wenn die Ausbildung im obigen Sinn wissenschaftlich wird, bleiben. Wir müssen es.

Vision und Erschütterung: Bisherige Qualitäten als Ausgangspunkt

Gehen wir zurück zum Ausgangspunkt: Ich stimme mit dem Bericht darin überein, dass es in der Schweiz verschiedene Formen der Lehrerbildung geben muss. Eine Erhöhung auf mindestens zwei nachmaturitäre Ausbildungsjahre ist sinnvoll, eine schrittweise Hineinführung dieser Ausbildung in die Hochschulen ebenfalls. Dafür muss Wissenschaftlichkeit curricular neu und substantiell geplant werden. Wissenschaftlichkeit ist in der Tat eine sachliche und ethische Verpflichtung. Sie darf aber nicht Aushängeschild für politisches Handeln werden, sondern muss Sache einer echten Professionalisierung sein. Ein gutes Modell könnten die Universitätskantone schaffen, indem sie, wie oben angedeutet, die Primarlehrausbildung (und ähnliche Ausbildungsformen) an Universitäten führten, wobei diese aber selber in einem Prozess struktureller Anpassung sinnvolle neue Bedingungen für ein solches Studium schaffen müssten. Verhindert werden sollte die Gründung vieler kleiner Miniuniversitäten, die kaum eine Chance haben, im Kampf der tatsächlichen wissenschaftlichen Thematisierung aller Prozesse im Klassenraum und in der Schule einen umfassenden Beitrag zu leisten. Langsame Integration in die Universitäten in geschlossener oder offener Form wäre aber eine Anstrengung in Richtung wissenschaftstechnischer Ausbildung.

Die Schildbürger haben Licht in das Rathaus, ihr liebstes Kind, getragen, ohne dass es hell wurde. Gerade in ökonomisch harten Zeiten sind Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung wichtig. Aber Lehrerbildungsreformen könnten nur dann Wissenschaftlichkeit fordern, wenn die Wissenschaftsorientierung curricular substantiell und Mittel zum Zweck einer Verbesserung der professionellen Ausbildung bleibt. Letztlich geht es um die Verbesserung des schulischen Lernens, Arbeiten und Erlebens, und auch um die Verbesserung der Schulkultur. Dazu brauchen wir allerdings mehr Licht.

Literatur:

- Edelstein, W. & Herrmann, U. (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Bericht von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam*. Potsdam.
- Lehrerbildung von Morgen (LEMO). *Grundlagen - Strukturen - Inhalte (1975). Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von Morgen" im Auftrag der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Herausgegeben von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser & A. Strittmatter. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Strittmatter, A. (1994). *Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule*. Vortrag gehalten zum 125 Jahre-Jubiläum des Evangelischen Seminars Unterstrass in Zürich am 9.6.1994.
- Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. EDK-Dossier 24. Bern: EDK.